

Educadoras de infancia y literatura

**Soledad Fariña Vicuña
Diciembre 2003.**

*la perplejidad es buena, ... pensar es bueno. Es cierto que es **inseguro**... pero es lo único que nos mantiene vivos. Preguntarnos y seguir preguntándonos, infatigablemente. Todos tenemos nuestros enigmas. Habrá que habilitarlos, no esconderlos. ¿Desde dónde quiero leer, busco leer, qué forma de lectura y qué lectura les sirven a mi desasosiego?*

Graciela Montes

¿Por qué hacer literatura, por qué enseñar literatura?

1.

El aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela y el aprendizaje escolar a través de la lectura y escritura.

El aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela y el aprendizaje escolar a través de la lectura y escritura, son parte ineludible del marco en el que abordaremos la relación de las profesoras de infancia -y de los propios niños- con la literatura.

Delineando los problemas.

Antes de adentrarnos en la relación de la lectura, escritura y literatura, deberíamos, tal vez, aclarar ciertos planteamientos que involucran al sistema educativo y sus actores: alumnos, profesores, autoridades, programas, tradiciones.

Enseñar y aprender estas prácticas implica nuevos desafíos... la distinción más importante para el sistema educativo hoy no es entre el analfabeto y la persona alfabetizada, piensa Daniel Goldin¹, sino entre quienes “pueden leer y escribir” su nombre o un texto simple y quienes son usuarios plenos de la cultura escrita. Las diferencias entre ambos son más decisivas para determinar las formas de participación social.

A la vez, creemos que es particularmente importante para la formación de las alumnas y alumnos de la carrera de Educación Inicial su cercanía al lenguaje y a la palabra escrita en todas sus manifestaciones.

Como fuente primaria de información, instrumento básico de comunicación y herramienta indispensable para participar socialmente o construir subjetividades, la palabra escrita ocupa un papel central en el mundo contemporáneo. Sin embargo, la reflexión sobre la lectura y escritura generalmente está reservada al ámbito de la didáctica o de la investigación universitaria.

Las reflexiones de Daniel Goldin que hemos destacado quieren, precisamente, unir estos dos ámbitos, tendiendo un puente entre el campo pedagógico y la investigación multidisciplinaria actual en materia de cultura escrita. De esta forma los profesores percibirán la imbricaciones de su tarea en el tejido social; los investigadores,

¹ Daniel Goldin Halfon estudió Lengua y Literatura Hispánica en la Universidad Nacional Autónoma de México. Es editor y fundador de los proyectos de libro infantil y juvenil y de formación de lectores del Fondo de Cultura Económica y dirige, desde entonces, las colecciones que de ambos proyectos se derivan, entre ellas A la orilla del viento y Espacios para la lectura. Es editor y director del periódico Espacios para la Lectura y dirige además la Red de Animación a la Lectura del FCE.

por su parte, percibirán la realidad de los maestros y sus experiencias en el campo de la literatura y la palabra escrita.

La palabra escrita ocupa un lugar cada vez más central en la vida política, cultural, social o económica. Intervenir en la vida social exige competencias lectoras y escritoras cada vez de mayor complejidad. La escuela debe preparar a los alumnos para que continúen aprendiendo una vez que han dejado la escuela, esto le exige formar lectores y escritores autónomos.

Ser usuario pleno de la cultura escrita implica saber dónde y cómo buscar la información necesaria. También saber discernir en qué vale la pena detenerse, usar la palabra escrita para argumentar, exponer, rebatir y comunicarse. Estar en condiciones de conocerse y de conocer realidades diferentes.

Pero también dejarse llevar por la lectura y desconocerse en un mar de emociones sorprendentes, cuestionarse y (re)ubicarse.

Frecuentar diversos textos –fáciles y laboriosos- y comprender las relaciones que éstos establecen con otros textos y con sus autores; de los autores con otros autores o con sus contextos; entender los mensajes implícitos; dominar códigos de diferentes discursos... manejar ciertas tecnologías.

La constatación de que no basta ser egresado del sistema escolar para ser un usuario pleno de la cultura escrita obliga a preguntarse cómo y dónde se forman éstos. No es tarea sencilla. Ni siquiera ha sido posible definir con precisión las razones que llevan a unas personas a frecuentar los libros y la lectura, y a otros a rechazarla. A estas tareas se han abocado muchos especialistas. No es clara la respuesta. Y la llave mágica que todos buscan parece escabullirse: no hay una fórmula que abra todas las puertas.

Al parecer es sumamente difícil, si no imposible, identificar en abstracto un conjunto de razones que conducen a la lectura o que nos alejan de ella. En efecto, las razones de leer no pueden aislarse de los lectores.

“los placeres o displaceres de los textos, los enriquecimientos o empobrecimientos resentidos, las necesidades o vacíos sentidos no tienen que ver solamente con los lectores o con los escritos, sino con los momentos del encuentro con la espera traída por el lector en un momento de su vida.”²

Muchos estudios señalan que son factores ajenos a la escuela los que determinan las conductas lectoras ¿la formación lectora tiene más que ver con la herencia que con la educación?... repensar la escuela y su papel en la educación, tanto más cuanto que no hay ninguna otra institución en la que se pueda depositar hoy la tarea de la formación de lectores y escritores.

Analizar las condiciones por las cuales la escuela no puede cumplir cabalmente la misión que le estamos confiriendo, dice Goldin, es un primer paso para poder repensar el acercamiento escolar a la cultura escrita. Se trata de ver cómo “a pesar de las dificultades y contando con ellas” la escuela puede enfrentar esa responsabilidad.

Para abordar el tema desde la institución, es decir la escuela, recurriré a la reflexión de Daniel Goldin, y la complejidad que actualmente tienen la lectura y escritura.

² Martine Pulain, Prólogo a Michel Peroni, *Histoires de lire. Lecture et parcours biographique*. Bibliothèque publique d'information. Centre Georges Pompidou, Paris, 1988, en Daniel Goldin, *El poder y la formación de lectores en la escuela. Reflexiones en torno al papel de los directores en la formación de lectores*. Conferencia pronunciada en Oaxtepec, Morelos, el 29 de enero de 2000, en el foro de análisis "Líderes educativos: por una nueva escuela urbana", organizado por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

“El conjunto de factores que determinan los usos escolares de la palabra escrita (y por tanto las forma en que la escuela enseña de manera práctica a leer y escribir) semeja, por su complejidad, una madeja enmarañada, y por su funcionalidad, un sistema en el que cada factor refuerza a los demás”, nos dice Daniel Goldin.³

Al tratar de “desenredar la madeja”, Goldin distingue ciertas categorías⁴ y entre ellas, algunas que involucran directamente a los y las educadoras, su relación con la lectura y escritura, sus carencias en este ámbito y la índole de esas carencias y de las de la escuela.

De su análisis, Goldin concluye que es necesario, en el ámbito de la escuela, un **cambio de actitud hacia la palabra**. La percepción de “un cambio de actitud” en una institución de fuertes tradiciones, como es la escuela, nos conduce a otra reflexión, esta vez a la de la escritora Graciela Montes. Su reflexión toma el camino de identificar el “uso” y la gratuidad de la palabra, la naturaleza de la literatura y, especialmente, el espacio que ocupa de ésta tanto en la formación de las personas, como en la escuela.

Creemos que al ligar estas reflexiones –unidas a otras, naturalmente- podemos llegar a determinar la importancia que tiene para la formación de educadores/as de infancia, el espacio de la literatura tal como lo define Graciela Montes.

Tomaremos primeramente, las categorías de Goldin para tratar de definir algunos puntos en torno a la problemática de la lectura y la escritura en la escuela, en su doble relación.

La primera tiene que ver con factores inherentes a la función propia de la escuela:

- ***La escuela tiene la obligación de cubrir programas*** y transmitir una cantidad importante de información validada por las autoridades en diversos campos del conocimiento, lo que es un foco de tensiones y conflictos y, en parte, la razón por la que la escuela no puede privilegiar la enseñanza sobre el aprendizaje. Esto hace que la lectura se quede en una cuestión superficial, restando muy poco espacio para la profundización sobre los textos u objetos de conocimiento y, sobre todo, restando tiempo didáctico a experiencias de lectura y escritura en profundidad.
- Otro aspecto negativo e inherente a la función de la escuela, lo constituye la definición escolar del conocimiento y la transformación de los objetos de conocimiento de las ciencias en objetos de enseñanza. Por ejemplo, al enseñar a leer se tiende a enseñar una secuencia de letras, sílabas o palabras, más que a interpretar el sentido de la lectura. Al desarrollar una unidad de ciencias, se suele destacar la definición formal en términos nuevos en vez de propiciar un proceso investigativo para llevar a comprender los conceptos.

³ Daniel Goldin, *El poder y la formación de lectores en la escuela. Reflexiones en torno al papel de los directores en la formación de lectores*. Conferencia pronunciada en Oaxtepec, Morelos, el 29 de enero de 2000, en el foro de análisis "Líderes educativos: por una nueva escuela urbana", organizado por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

⁴ La clasificación que sigue, dice Goldin, está inspirada en el análisis de Lerner que aparece en el texto *“Renovación de prácticas pedagógicas en la formación de lectores y escritores”* publicado por Lectura y vida, Año 15 No. 3. He añadido algunos elementos. De igual forma he tomado de Delia Lerner la idea de que los problemas están concatenados, al igual que las soluciones.

- **La dificultad para aceptar la diversidad en el interior de la escuela** tiene que ver con los otros factores señalados antes y contribuye a ensanchar la brecha entre el conocimiento escolar y el conocimiento social y/o cotidiano.
- **La responsabilidad de evaluar los aprendizajes**, pues la escuela no sólo debe transmitir conocimientos. Debe conocer los resultados de su accionar, necesita evaluar los aprendizajes.⁵

La segunda categorización tiene que ver creencias o costumbres pedagógicas fuertemente arraigadas.

- **La identificación enseñanza-aprendizaje**, una creencia: aún subyace la idea de que lo que uno asimila está determinado por **el objeto asimilado** y no por el **sujeto que lo asimila** o, en términos prácticos, que si comemos coles nos convertimos en coles.
- **La concepción mecánica de la lectura**. Al igual que en el caso anterior, pese a que en teoría ha sido descartada, en muchas escuelas parece prevalecer una concepción de lectura que supone que el **significado se encuentra en los textos** y se ignora así el papel que desempeña el lector en la construcción del sentido.
- **La estructura jerárquica en el aula y una rígida distribución de los roles** dan al maestro la función de enseñar, controlar el aprendizaje y seleccionar las lecturas adecuadas, y a los alumnos la obligación de aprender, ser evaluados y leer lo prescrito por otros. Esto dificulta, por ejemplo, que los alumnos se ejerciten en la revisión de sus textos, que es algo de capital importancia para la formación de un usuario pleno de la *cultura escrita*, o que los niños se ejerciten en la selección de textos, algo esencial en toda educación lectora.

Una tercera categoría tiene que ver con la disponibilidad de textos.

- **La escasa diversidad y cantidad de materiales de lectura**, atribuible con frecuencia a razones económicas, pero no siempre ni forzosamente causada por ello, reduce de hecho la oportunidad de generar prácticas de lectura diversas.
- **La preeminencia de los libros de texto**, cuya única finalidad es facilitar el estudio por necesidad, recortan conceptualmente los objetos en función de facilitar la enseñanza y **refuerzan la idea de que la lectura no tiene otras finalidades que las escolares**.
- **El control de los acervos disponibles** instrumentado por maestros o directores, a veces debido a **la censura** a otras razones administrativas, o

⁵ Como señala Delia Lerner: esta necesidad —indudablemente legítima— suele tener consecuencias indeseadas, tanto en la enseñanza propiamente de la lectura y la escritura como en los otros campos. Por ejemplo, ***hacer énfasis en la ortografía más que en otros aspectos de la escritura de mayor complejidad y sin duda más importantes en la formación de un usuario de la cultura escrita, como la capacidad de organizar y exponer un texto, o privilegiar los cuestionarios cerrados, puesto que la determinación de una respuesta como correcta o incorrecta es más funcional para la necesidad de evaluar. (el subrayado es mío)***

porque los maestros **no quieren dar a leer textos que ellos no han leído antes**, propicia que, aunque haya diversidad de textos, éstos no puedan ser usados cotidianamente y por tanto restringe su utilidad.

La cuarta tiene que ver con la valoración social de la lectura y la escritura.

- ***La valoración de la lectura y los libros*** como actividades prestigiosas, si no va asociada a experiencias reales de lectura, lejos de estimular la formación de lectores refuerza la distancia entre el universo de los libros y los lectores potenciales. No olvidemos que la imagen social del lector es un modelo respetado pero poco atractivo, un ser aislado, distanciado del cuerpo, etcétera.
- ***La discriminación de prácticas de escritura o materiales de lectura frecuentes en la cotidianidad de los niños*** a la que la escuela no reconoce de nuevo resta oportunidades de formar lectores o escritores autónomos. Son prácticas de escritura "invisibles", como diría Elsie Rockwell ⁶ que sin embargo constituyen el más claro ejemplo del ***sentido social de la palabra escrita***.

La quinta es relativa a la formación de los maestro y que es la que nos interesa en el ámbito de este trabajo. ⁷

- ***La formación de los maestros como lectores y escritores***, aunque no es forzosamente determinante que el maestro lea para que los alumnos lo hagan, que un maestro lea y escriba en su vida profesional y personal sin duda contribuye a que lo aliente entre los alumnos, le posibilita allegarse de materiales para enriquecer la clase, comprender los procesos de sus alumnos, reforzarlos o estimularlos.
- ***El peso que tienen su propias experiencias escolares*** en el momento de enseñar y las condiciones de asimilación del conocimiento teórico. Éste es un factor muy importante, más aún porque en los cursos de capacitación se suele enfatizar el peso de la teoría sobre el análisis de la experiencia. Si no se trabaja en sentido inverso, partiendo de la experiencia y utilizando la teoría para analizarla o problematizarla, se corre el riesgo de que la asimilación sea superficial, un mero cambio de terminología.
- ***La seguridad profesional del maestro*** y que éste no se sienta amenazado por el arribo a la clase de informaciones no controladas por él, o la capacidad del docente para contemporizar entre su lectura y las de sus alumnos o entre las lecturas y las realidades no textuales.
- Frente a la inseguridad en el conocimiento, los maestros recurren a la seguridad de ***su forma de presentación*** y, al contrario, cuando dominan los conceptos básicos se permiten ***explorar diferentes formas de presentación*** y, consiguientemente, le permiten a otros también hacerlo y enriquecer la clase.

⁶ "De huella, bardas y veredas" en Elsie Rockwell (coord.) *La escuela cotidiana*, México, FCE, 1995, p.35.

⁷ El subrayado es mío.

No son éstos todos los factores que contribuyen a determinar los usos de la palabra escrita en la escuela y que están directamente relacionados con las formas implícitas en que ésta enseña a leer y a escribir o determina el desarrollo de los usuarios de la cultura escrita. Para incentivar y mejorar a los alumnos en su lectura crítica, autónoma y creativa, el autor afirma que se necesitan soluciones integrales, y a continuación analiza los aspectos que dificultan la toma de decisiones encaminadas a tales soluciones.

En primer lugar, para la escuela, enseñar a leer y a escribir significa no sólo cubrir parte de los objetivos que le han sido encomendados. Es también la condición para que se cumpla la que aparece como la principal encomienda social: **transmitir los saberes culturales**. Por esto se dice que durante los primeros años la escuela debe enseñar a leer y a escribir, para que después los alumnos puedan leer para aprender.

Sin un mínimo dominio del instrumento no es posible mantenerse en la escuela. Pero el alumno no sólo debe aprender a leer y escribir. Debe aprender las reglas que rigen a la lengua escrita en la escuela. Por ejemplo, el niño no puede simplemente aprender a extraer sentido de los textos. **Debe aprender cuál es el sentido que la escuela aprueba**. Debe interpretar lo que dice el texto y a la vez captar la interpretación que hace el maestro, como ha observado Rockwell, pues generalmente ésta es la única que será valorada por la institución.

La necesidad de calificar y controlar el conocimiento hace también funcional la suposición de **un sentido único**. Y la refuerza la escasa circulación de textos, puesto que no se pueden cotejar, por ejemplo, distintas aproximaciones a un mismo suceso histórico y afianza en el niño la concepción fuertemente arraigada en la cultura de que en los libros está el conocimiento, que no se les puede rebatir y que es algo ajeno. El hecho de que las tareas de control sean una prerrogativa exclusiva de los maestros y que no puedan ser compartidas por los niños solos o en grupo, hace que el **único destinatario sea la autoridad** y la única finalidad clara de leer y escribir en la escuela sea progresar en ella. **Esto a la postre refuerza la distancia entre los usos escolares y sociales de la palabra escrita.**⁸

Luego de estos argumentos pareciera que no hay salida, y que habría que abandonar el insano propósito de formar lectores y escritores autónomos. Pero: “Prefiero buscar un replanteamiento de la palabra escrita en la escuela”, afirma Goldin.

Encabalgando soluciones.

Replanteamiento de la lectura y la escritura en la escuela: aprender y gozar en y a través de la palabra.

Asumir la tarea de formar usuarios de la cultura escrita, afirma Goldin, implica un replanteamiento de la lectura y la escritura en la escuela, que en buena medida debe comenzar por asumir que ésta no debe tanto enseñar a leer y escribir sino propiciar y alentar distintos aprendizajes (incluidos desde luego los de la lectura y la escritura) a través de **experiencias de lectura y escritura auténticas**, que tengan sentido para los

⁸ En teoría, la escuela les enseña a escribir para poder expresar mejor sus ideas, dice Goldin. Sin embargo, con mucha frecuencia, en la práctica, la escritura en el espacio escolar se reduce a recirculación de textos escritos por otros (la copia de un texto, un dictado), una operación en donde no hay un valor agregado por el pensamiento o la vivencia del alumno. Esta circulación de nuevo parece reforzar la concepción del aprendizaje supuestamente desechada la que aludí antes.

propios niños y que se puedan compartir de manera significativa en los diferentes niveles de la institución. Es decir, para decirlo nuevamente con palabras de Delia Lerner: ***hacer de la escuela una comunidad lectora***.

Es muy importante y enriquecedor que la escuela busque desarrollar el placer de la lectura y esté empeñada en acercar a los niños a la literatura y a la lectura recreativas. A pesar de que los maestros aún suelen considerarlo como pérdida de tiempo, ***leer y escribir por puro placer*** genera vínculos afectivos con la palabra escrita; acercarse literariamente a la literatura da la oportunidad de generar vivencias vicarias que constituyen una verdadera educación sentimental, desarrolla la imaginación, propicia el amor al idioma... Todo esto es muy útil para cumplir los fines más formales de la educación, a pesar y a condición de que no se califique. Pero sería limitado, piensa Goldin, restringir el cambio necesario a una transformación en el acercamiento a la literatura, él más bien cree que una aproximación diferente a la lectura y a la escritura en las otras áreas curriculares posibilita un acercamiento diferente al aprendizaje y al conocimiento. Y viceversa: que sólo la cabal asunción de una aproximación diferente al aprendizaje y al conocimiento propicia un acercamiento distinto a la lectura y a la escritura y que por está fuerte ligazón, abordar el tema del papel de la lectura y la escritura en el aprendizaje obliga a replantear el aprendizaje en la escuela.⁹

Si la escuela no fomenta este acercamiento a la lectura y a la escritura ¿cómo se puede hoy propiciar verdaderamente el conocimiento? Se pregunta Goldin.

“Es posible conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores, generando condiciones didácticas de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de éstas prácticas, articulando los propósitos didácticos con otros propósitos que tengan un sentido “actual” para los alumnos y se correspondan con los que habitualmente orientan a la lectura y la escritura fuera de la escuela”, dice Delia Lerner, y a continuación sugiere realizar esto a través de una modalidad organizativa: “los proyectos de producción-interpretación”.¹⁰

El trabajo por proyectos permite que todos los integrantes de la clase —y no sólo el maestro— orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida: grabar un caset de poemas para enviar a niños le da sentido al perfeccionamiento de la lectura en voz alta; montar una obra de teatro a partir de una lectura compartida de un cuento obliga a ***un análisis literario profundo***, a la reescritura y, si se presenta públicamente, a la vez genera un reconocimiento social a los niños a partir de un acto de lectura, lo que refuerza su aprecio por los libros. Editar un periódico posibilita comprender las características de diferentes géneros y modalidades textuales, la investigación bibliográfica, contribuye a acercar los conocimientos cotidianos con los escolares y, si el periódico circula fuera del salón de clases, a involucrar a la familia en la educación...

“Como ven, también es posible encabalar las soluciones”.

⁹ De manera que de lo que debemos hablar no es tanto de la función de la lectura y la escritura en el aprendizaje, *si no del tipo de aprendizaje que hacen propicio la generación de lectores y escritores autónomos.**

¹⁰ “Es posible leer en la escuela” en *Lectura y vida*. Revista americana de lectura. Año 17, marzo 1996 . citado por Daniel Goldin, en *El poder y la formación de lectores en la escuela. Reflexiones en torno al papel de los directores en la formación de lectores*.

Un usuario pleno de la palabra escrita, al escribir no sólo plasma lo que ya sabe. ***Para él la escritura es un ejercicio de pensamiento. Escribe para aclarar sus ideas, para ensayar razonamientos. Al leer cuestiona sus ideas, revisa conocimientos adquiridos y, al desprender la vista de la página, mira su entorno de otra forma.***

La lectura y escritura se hacen poco a poco.

Nadie nace como usuario pleno de la cultura escrita. Se va formando en un aprendizaje que se inicia antes de ingresar a la escuela y que nunca termina. Siempre estamos aprendiendo a leer y a escribir. Por lo demás, la lectura y la escritura no son prácticas separadas. Al leer adquirimos conocimientos valiosos para escribir y al escribir comprendemos más profundamente a la lectura. Tampoco están separados de las prácticas de lenguaje oral.

Durante muchos años se ha pensado en el lector como un ser aislado y solitario. Ésa es la noción que priva entre la gente. En realidad el lector está inmerso en un conjunto de relaciones que determinan de manera significativa no sólo el sentido de cada una de las lecturas sino el sentido que la lectura y la escritura tengan en su vida. Nuestra conducta lectora está determinada por recomendaciones de otros, sugerencias, discusiones, consejos, ejemplos...

Para que la escuela se convierta en una comunidad en la que los intercambios favorezcan la formación de lectores en primer lugar se debe ***alentar la tolerancia***, el respeto a la diversidad de opiniones y gustos. No olvidemos que toda lectura es una interpretación. Esto es algo que advierten muchos hablantes cuando utilizan frases como “ésta es tu lectura, yo miro las cosas de otra forma”. Ellos saben que cada persona al leer un texto o un acontecimiento privilegia ciertos aspectos, discrimina otros. La auténtica educación lectora en la escuela debe pugnar porque las lecturas sean fundamentadas, aunque las haya diversas e incluso contrastantes.

La palabra escrita y el poder.

La palabra escrita también está ligada al poder desde su origen remoto, aunque de una manera menos unívoca y más compleja que la que ciertas aproximaciones simplistas suelen mostrar. Es cierto que como ha señalado Claude Lévi-Strauss: “la función primaria de la escritura, como medio de comunicación, fue facilitar la esclavitud de otros seres humanos”.¹¹ Pero también que, como diría Freire, ***leer posibilita la liberación***, aunque históricamente la alfabetización de los obreros haya sido una exigencia de los patrones más que una reivindicación de los trabajadores.¹² Es cierto que la palabra escrita ha sido ampliamente usada con la intención de moldear la conducta humana. Pero también que es imposible controlar completamente las lecturas y menos aún modelar a voluntad a través de la lectura pues para que las palabras leídas se conviertan en conductas, para que modifiquen o limiten el pensamiento, antes deben ser asimiladas por los lectores, y en ese proceso estos recrean, transforman o subvierten las intenciones de los autores, incluso involuntariamente.

¹¹ Citado por David R. Olson en *El mundo sobre el papel*, trad. de Patricia Willson, Barcelona, Gedisa. Col. LeA., 1998. p. 30.

¹² *Ibid*, pp. 29 y ss.

El cambio en la aproximación de la escuela a la palabra escrita conlleva necesariamente una **transformación en las relaciones de poder**, en el sentido primordial del verbo: “**tener la capacidad o los recursos para...**” Este cambio sólo se puede generar al hacer sentir a cada uno de los usuarios que puede lograr muchas cosas a través de la palabra escrita, que leer y escribir amplía sus capacidades, de gozar, comunicarse, conocer, entenderse, controlar y controlarse, participar en el mundo, etc. Empezando por los maestros... Pero esto no se logra exponiendo teorías sino abriendo espacios para la discusión y el análisis de experiencias e ideas, de hallazgos e inquietudes, piensa Goldin. Para conseguir una aproximación distinta del maestro a la lengua escrita en su práctica profesional, se le debe dotar de instrumentos teóricos y metodológicos para analizar en principio **su propia historia lectora**, que como la de todos es singular y apasionante. Está compuesta por deseos —frustrados y cumplidos—, miedos y humillaciones, logros y fracasos. En mi experiencia, -dice Goldin- la mejor forma de lograrlo es a través del trabajo colectivo entre pares. Muchos de los más interesantes proyectos de formación de lectores y escritores que he conocido estuvieron ligados a **trabajos grupales de maestros**. Algunas veces con el apoyo de los directores, otras en contra de ellos. Desde luego, el apoyo brinda la oportunidad de trascendencia y contribuye a su éxito. Y en sí mismo es un estímulo.

Generar lectores y escritores mina cierto ejercicio de poder y posibilita otro. No es un asunto nada fácil y está en el meollo de muchos de los problemas que he encontrado en la formación de lectores y escritores en la escuela. De hecho, permea las relaciones en todos los niveles del sistema educativo: entre los niños y los maestros, entre los maestros y los directores, entre los directores y las autoridades; también entre las autoridades y la sociedad. Recordemos las polémicas alrededor de los libros de texto, por ejemplo. Es un asunto espinoso y conflictivo, lo sé. Pero justamente porque está en el meollo del problema es importante discutirlo y analizarlo públicamente.

Lo que está en juego. Cambio de actitud hacia la palabra.

Multiplicar y diversificar los usos y usuarios de la palabra escrita en la escuela sin duda genera nuevas tensiones en su interior. Pero también abre la posibilidad de que las tensiones se solucionen a través de espacios donde la palabra escrita tiene una centralidad. En este sentido es una forma de actuar contra la violencia, velada y abierta.

El mundo parece avanzar hacia un ejercicio de la autoridad diferente... hacia un menor diferencial de poder entre hombres y mujeres, gobernantes y gobernados, adultos y niños. Esto es en parte causa y en parte resultado de que grupos sociales antes relegados tengan un acceso más pleno a la cultura escrita. Recordemos, por ejemplo, el caso de las mujeres o comparemos la oferta de lectura que tenía un niño de hace cincuenta años con la actual. A ese proceso debe sumarse la educación lectora en la escuela.

Hay muchas recetas para estimular la educación lectora en la escuela: bibliotecas circulantes, ferias del libro, estrategias de animación, etc.... El problema es que cada propuesta corre el riesgo de convertirse en una actividad más, si no hay un verdadero **cambio de actitud hacia la palabra**, y sobre todo hacia el lugar que ésta ocupe en múltiples relaciones, del lector consigo mismo y con los otros. ***Lo que está en juego en la formación de lectores y escritores en la escuela no es tanto las modalidades de***

relación de los usuarios con los textos, sino las modalidades de relación de un sujeto con los otros y consigo mismo.

2. Cambio de actitud hacia la palabra.

Nos aproximaremos a la propuesta hecha por Goldin, -un cambio de actitud hacia la palabra- desde las reflexiones que acerca del lugar de la literatura en el desarrollo del ser humano se formula una “productora” de palabras, símbolos, sentidos: la escritora argentina Graciela Montes.¹³

Literatura y educación.

¿Por qué hacer literatura? ¿Por qué leer literatura? ¿Por qué editar literatura? ¿Por qué enseñar literatura? ¿Por qué insistir en que la literatura forme parte de la vida de las personas? ¿Dónde está esto que llamamos literatura? ¿Dónde debemos ponerla?

Son las preguntas con que parte la reflexión de Montes. Para esta escritora, la literatura tiene su domicilio en lo que ella llama la *frontera indómita*.¹⁴ ¿Y qué es, para ella, la frontera indómita? Montes ha seguido el pensamiento del psicoanalista inglés Donald W. Winnicott.¹⁵

Winnicott, toma como punto de partida al niño que, desde su nacimiento debe ir construyendo sus fronteras y, a la vez, consolando su soledad. Ambas cosas al mismo tiempo. Por un lado, está su apasionada y exigente subjetividad, su *gran deseo*; del otro lado, el objeto deseado: *la madre*, y, en el medio, todas las construcciones imaginables, una difícil e intensa frontera de *transición*, el único margen donde realmente *se puede ser libre*, es decir, no condicionado por lo dado, no obligado por las demandas propias

¹³ Graciela Montes nació en Buenos Aires el 18 de marzo de 1947. Es Profesora en Lenguas y Literaturas Modernas por la Universidad Nacional de Buenos Aires, de donde egresó en 1972. Durante 20 años formó parte del Centro Editor de América Latina, en donde dirigió la colección de literatura infantil *Los cuentos del Chiribitil* entre los años 1977 y 1979. El estímulo del entrañable editor Boris Spivacow, fundador del Centro Editor de América Latina, forjó en Graciela Montes un decidido impulso por la edición y promoción de los libros para niños. Desde mediados de la década del 70 dirigió numerosos proyectos editoriales: *Enciclopedia de los pequeños* (Editorial La Encina), *La manzana roja* y *Cosas de chicos* (Editorial Kapelusz) y *Cuentos de mi país* (Ediciones Culturales Argentinas-Centro Editor de América Latina). En 1986, fue co-fundadora de la editorial Libros del Quirquincho y como Directora de Publicaciones, hasta su alejamiento definitivo en 1992, sentó las bases de una línea renovadora y progresista en la edición de libros para niños y jóvenes. Fue miembro fundador de ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina, sección nacional del IBBY) y cofundadora y codirectora de la revista *La Mancha, papeles de literatura infantil y juvenil*, entre 1996 y 1998. Su inmensa producción abarca la ficción, los libros informativos, la traducción y la teoría literaria. Por su trayectoria, fue nominada candidata por la Argentina al Premio Internacional Hans Christian Andersen en 1996, 1998 y 2000.

¹⁴ Graciela Montes, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, (Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura, México, 1999).

¹⁵ Psicoanalista inglés (1896-1971), presidente de la British Psychoanalytical Society, desarrolló una concepción sobre el proceso de maduración y la tarea de la madre, dando cuenta de un espacio intermedio entre los mundo interno y externo y planteando, así, una nueva mirada sobre la estructuración del psiquismo infantil y la clínica, extensible también a la comprensión de los fenómenos culturales.

ni por los límites del afuera. El niño espera a la madre, y en la espera, en la demora, *crea*.¹⁶

Winnicott llama a este espacio tercera zona o lugar potencial. A esa zona pertenecen los objetos que él llama transicionales –la manta cuyo borde se chupa devotamente, el oso de peluche al que uno se abraza para tolerar la ausencia-, los rituales consoladores, el juego en general y, también, la cultura. Para Winnicott ese lugar nunca es trivial, pues es la ubicación de la experiencia cultural.¹⁷

Y se pregunta si ese lugar que él busca es el lugar que Freud llamó “sublimación”, al que, sin embargo, no dio un lugar preciso en su topografía mental. Winnicott insiste en que sólo respondiendo esa la pregunta –la del espacio potencial- se entendería en qué consiste la vida, siendo (la vida) algo más que la enfermedad o la falta de ella.

*“Cuando se habla de un hombre, se habla de él junto con la acumulación de sus experiencias culturales (...) Y al utilizar el vocablo cultura pienso en la tradición heredada. Pienso en algo que está contenido en el acervo común de la humanidad, a lo cual pueden contribuir los individuos y los grupos de personas, y que todos podemos usar si tenemos algún lugar en que poner lo que encontremos”.*¹⁸

Esta tercera zona no sería estable, estaría siempre en proceso de elaboración, ya que, por una parte, es una zona de intercambio entre el adentro y el afuera, entre el individuo y el mundo, y por otra, sería la única zona liberada: el lugar del hacer personal.

La literatura, como el arte en general, como la cultura, como toda marca humana, está instalada en esa frontera, afirma Graciela Montes,

¹⁶ Hacia 1919 el análisis de niños se centralizaba en Berlín, con M. Klein, y en Viena, con A. Freud. En 1920, Winnicott se especializa en pediatría, y en 1923 comienza su análisis con James Strachey. Comienza a ejercer de a poco la psiquiatría, para tratar “la hipocondría de los padres”, como él decía. Su pensamiento está influenciado por Darwin, Freud y M. Klein. De Darwin, le impacta su teoría de la selección natural vinculada con la supervivencia en un medio hostil, a partir de la cual piensa que el bebé no puede adaptarse solo al entorno, necesitando de un ‘ambiente facilitador’ producido por la madre. Respecto de Freud, reconoce y admira sus ideas, pero no enfatiza la figura del padre, a quien propone como sostén de la madre, protector de la diada madre-bebé y proveedor de un espacio para que la madre pueda desarrollar su tarea. El complejo de Edipo, por otra parte, no le resulta suficiente para explicar las dificultades de desarrollo emocional de la infancia. También, cuestiona las formulaciones freudiana y kleinianas sobre el instinto de muerte.

¹⁷ Winnicott asignará gran importancia al juego. Este no es sólo descarga pulsional: comienza como movimiento de separación de la madre en un espacio potencial entre ésta y el bebé. Se trata de una experiencia real donde está involucrado el yo con sus capacidades, pudiendo la excesiva excitación arruinar o detener el juego. La influencia que recibió de M. Klein es notoria, sobre todo en lo relativo a la importancia asignada a la edad temprana del niño, su mundo interno y el poder de la fantasía. También, el papel del juego y el uso de juguetes como medio para ingresar al mundo infantil, lo persecutorio de los objetos internos, las defensas primitivas y la depresión reactiva. Retoma también el concepto de reparación, pero le da una vuelta más y habla de preocupación por el otro y de la posibilidad de aportar algo a la relación sostenido en la confianza en el ambiente. Esto produce una actitud de madurez afectiva que hace posible mantener la relación de objeto y preservar a los objetos amados de la propia agresividad. En 1931 publica *Clinical Notes on Disorder of Childhood*, su primer libro, y dos años más tarde comienza su análisis con Joan Rivière, graduándose luego como psicoanalista de adultos y de niños. Ingresa en la British Psychoanalytical Society con su trabajo “The maniac defense”, y, una vez adentro, se alinea dentro del llamado grupo intermedio, un tercer grupo que no adhiere unilateralmente ni a A. Freud ni a M. Klein.

¹⁸ Graciela Montes, op. Cit. Pág. 49

“...una frontera espesa, que contiene de todo, e independiente: que no pertenece al adentro, a las puras subjetividades, ni al afuera, el real o mundo objetivo... Un territorio necesario y saludable, el único en el que nos sentimos realmente vivos... el único donde se pueden desarrollar nuestros juegos antes de la llegada del lobo. Si ese territorio de frontera se angosta, si no podemos habitarlo, no nos queda más que la pura subjetividad y, por ende, la locura, o la mera acomodación al afuera, que es una forma de muerte.

La condición para que esta frontera siga siendo lo que debe ser es, precisamente, que se mantenga indómita, es decir, que no caiga bajo el dominio de la pura subjetividad ni de lo absolutamente exterior, que no esté al servicio del puro yo ni del puro no-yo”.

Y es aquí donde Graciela Montes liga ese lugar de libre creación a la noción de educación como algo más que la enseñanza:

La educación, dice Montes, en un sentido más generoso que la mera enseñanza, puede contribuir considerablemente al angostamiento o ensanchamiento de este territorio necesario. Es ahí donde está la literatura; ahí se abre la frontera indómita de las palabras.

La infancia es, más que un periodo biológico, un estadio determinado culturalmente.

El papel central que juega en la cultura –en el sentido amplio de la palabra- la dicotomía fantasía/realidad, entendida como la oposición entre dos conceptos que, socialmente utilizados, posibilitan o inhiben determinadas experiencias.

Las palabras.

Las palabras tienen diversas funciones, -como lo señaló Jakobson-, afirma Montes, pero hay algunas que están instaladas en los márgenes, en la frontera, y por lo tanto no se adscriben a ninguna de las funciones en que los lingüistas quieren instalarlas: Una novela, un cuento, una canción, un poema son “gratuitas”, en el sentido de que no son necesarias, que son sus independientes de lo dado (el yo y sus exigencias; el mundo y sus condiciones)... no por el género a que pertenecen, sino por la forma de experiencia que determinan: cualquier otra cosa, desde un panfleto a una receta de cocina, se podrían leer como literatura, siempre y cuando se los instalara **en esa frontera**, se los liberara, precisamente, de los condicionamientos de las funciones, se los alojara en esa especie de zona oblicua, esa ronda, ese círculo mágico, esa rayuela, donde se construye infatigablemente todo lo nuevo.¹⁹

La literatura no es una experiencia indiferente a la realidad psíquica o a la exterior, está ubicada en un margen, y no se reduce jamás a los términos que la enmarcan porque es una *hacer* independiente, tiene sus propias reglas y su propio espacio.

¹⁹ Montes, Op. Cit. Pág, 53

Para qué sirve la literatura.

¿Cuáles son los aspectos del intercambio con la literatura que parecen infaltables?

La ilusión. La ficción, aceptar sus reglas, como prolongación de los juegos de imaginación: los muñecos, los disfraces: el simple hecho de la ficción, construir ese artificio erigiéndolo en universo.

La ficción ingresa temprano en nuestras vidas. Comprendemos, precozmente, que hay ocasiones en que las palabras no se usan sólo para hacer que sucedan cosas – para mandar, para dar órdenes- o para decir cómo es el mundo –para describir, para explicar- sino para construir ilusiones.

El cuento está hecho de palabras, y por eso es una ilusión tan especial.

El cuento es un universo nuevo, un artificio que alguien ha construido. En el cuento está explícitamente indicado que las palabras que lo forman nombran una ficción y no un referente real, que –deliberada, declaradamente- se está construyendo una ilusión, un mundo imaginario. En la ficción, la cuestión de si el discurso es verdadero o falso no es pertinente. El cuento no tiene referente... en el cuento sólo manda el propio cuento... Cuando le contamos un cuento a un chico estamos dejando inauguradas algunas cosas. Por un lado, le garantizamos que existen discursos imaginarios... construcciones hechas de palabras y “gratuitas” (o por las que, al menos, no hay que pagar el precio de la referencia).

Que se **puedan usar las palabras** ya no para nombrar lo cotidiano, sino con otros fines, para construir otro tipo de cosa, de acuerdo con otro tipo de plan.

La gratuidad de la excursión al imaginario, que nadie pida cuentas sobre ellos.

Elegir libremente la lectura.

La cuestión de la ficción y las excursiones a la ficción, ese delicado proceso por el cual se aprende a entrar y salir de los mundos imaginarios.

El tiempo: el externo y el de lo narrado: el ingreso a otro tiempo.

La seducción, el llamado.

El sentido de pertenencia: para los escritores es el modo de colocarnos en el mundo.²⁰

La **frontera indómita** de las palabras incluye una gama muy amplia de variantes, algunas más canonizadas y prestigiosas que otras; las exploraciones gozosas del balbuceo durante la primerísima infancia, la deliberada y obsesiva reiteración de una sílaba sabrosa, los insultos rituales, las adivinanzas populares, los chistes o la Divina Comedia, de Dante. Es el lugar de los gestos, de los símbolos, de los caprichos, de las marchas personales, de los estilos (por eso de Bufón), y puede llegar a ser, o no, el lugar donde se instale gran parte de lo que transita por las aulas y por los programas de estudio, es decir la tradición heredada, el acervo literario de la humanidad, que viene a ser algo así como la frontera indómita de la especie, construida a fuerza de decantaciones.²¹ Los que defienden el territorio de la literatura y el arte dentro del ámbito de la educación en estos últimos años.

²⁰ Montes, op. Cit. Pág. 61

²¹ Montes, op. Cit. Pág. 44

Y aquí, antes de pasar al territorio de la literatura y el arte dentro de la escuela tal como lo visualiza Graciela Montes, haremos una (larga) digresión para traer el pensamiento de un poeta (un gran poeta, ensayista, dramaturgo) sobre la “función social” de la poesía. Es la mirada de Thomas Stern Eliot :

“...cuando una civilización es saludable, el gran poeta tendrá algo que decirles a sus compatriotas de todos los niveles de instrucción.

Podemos decir que sólo indirectamente el deber del poeta, como poeta, es para con su pueblo; su deber directo es para con su lengua: consiste primero en preservarla, y segundo en extenderla y mejorarla. Al expresar lo que sienten otros también cambia el sentimiento, porque lo vuelve más consciente; permite que las personas se apropien de lo que sentían, y por lo tanto les enseña algo sobre sí mismas. Pero no es que sólo sea más consciente que los demás; también es individualmente distinto, de la gente y de los otros poetas, y puede dar a sus lectores la posibilidad de compartir sentimientos que no hayan experimentado nunca. En ello radica la diferencia entre el escritor meramente excéntrico o loco y el poeta genuino. Tal vez aquél tenga sentimientos únicos, pero imposibles de compartir y por lo tanto inútiles; éste descubre nuevas variaciones de la sensibilidad de las que pueden apropiarse otros. Y expresándolas desarrolla y enriquece el idioma en que habla.

“...la gente no sólo experimenta el mundo de forma diferente en diferentes lugares, sino también en diferentes épocas. De hecho, nuestra sensibilidad se transforma de continuo, como se transforma el mundo que nos rodea: el nuestro no es igual al de los chinos o los hindúes, pero tampoco es igual al de nuestros ancestros de hace varios siglos. Esto es evidente; menos evidente, con todo, es que aquí estribe la razón de que no podamos permitirnos dejar de escribir poesía. La mayoría de las personas no comprenden que con eso no alcanza; que, a menos que sigan produciendo grandes autores, su lengua se deteriorará, se deteriora su cultura y acaso acabe absorbida por otra más fuerte.

“Una cuestión, por supuesto, es que si carecemos de literatura viva nos volveremos cada vez más ajenos a la literatura del pasado; a menos que mantengamos la continuidad, nuestra literatura pasada se nos volverá más y más remota hasta que nos resulte tan extraña como la de un pueblo extranjero. Porque nuestro idioma no cesa de cambiar; cambia nuestro modo de vida, bajo presión de toda suerte de cambios materiales en el entorno; y, salvo que contemos con esos pocos hombres que combinan una sensibilidad excepcional con un excepcional poder sobre las palabras, degenerará nuestra capacidad, no ya para expresar, sino incluso sentir algo más que las emociones más toscas.

“Importa poco si un poeta tiene o no un público vasto en su época. Lo que importa es que siempre tenga al menos un público reducido en cada generación. No obstante, lo que acabo de decir sugiere que la importancia de un poeta cuenta para su propia época, o bien que los poetas muertos dejar de servir de algo a menos que también haya poetas vivos. Llevaré aún más lejos mi primera afirmación, diciendo que la circunstancia de que un poeta adquiera un público vasto muy rápidamente es bastante sospechosa: pues nos lleva a temer que no esté haciendo algo realmente nuevo, que sólo le esté dando a la gente algo a lo que ya está acostumbrada, y que por lo tanto ya había recibido de los poetas de la generación precedente. Pero que un poeta tenga el público adecuado, pequeño, en su propio tiempo es importante. Siempre debería haber una reducida vanguardia, capaz de apreciar la poesía, que sea independiente y se adelante un poco a su época y esté dispuesta a similar con mayor rapidez las novedades. Que la cultura se desarrolle no significa que todo el mundo deba estar en primera línea, lo cual se reduce a conseguir que todos mantengan el paso; significa que se mantenga una elite tal, con el cuerpo principal y más pasivo de lectores a no más de una generación de distancia. Los cambios y desarrollos de la sensibilidad que se manifiestan primero en algunos se abirán paulatino paso en el lenguaje, mediante influencia de ellos en otros,

más prontamente populares; y cuando también ellos hayan llegado a establecerse, se hará preciso un nuevo avance. Es a través de los autores vivos, por lo demás, que perduran los muertos. Un poeta como Shakespeare ha influido muy profundamente en el idioma inglés, no sólo por el efecto en sus sucesores inmediatos. Porque en los grandes poetas hay aspectos que no surgen a la luz en seguida; y, al ejercer influencia directa en poetas de varios siglos después, continúan repercutiendo en el idioma vivo... a la larga, el hecho de que se lea y disfrute o no la poesía tiene repercusiones en el habla, en la sensibilidad, en las vidas de todos los miembros de una sociedad, en todos los miembros de la comunidad, en el pueblo entero; y hasta las tiene, de hecho, que conozcan o no los nombres de sus grandes poetas. En la periferia más lejana la influencia de la poesía es, por supuesto, muy difusa, muy indirecta y muy difícil de demostrar. Es como seguir el curso de un pájaro o un avión en un cielo transparente: si uno lo ha visto cuando estaba muy cerca, y no le quita el ojo a medida que se aleja cada vez más, lo seguirá viendo aún a gran distancia, una distancia a la cual otra persona no podrá divisarlo por más que uno procure señalárselo. Así, si siguen ustedes la influencia de la poesía, de los lectores mas afectados por ella a esa gente que no la lee nunca, la encontrarán presente por doquier. Al menos la encontrarán si la cultura nacional está viva y sana, porque en una sociedad sana existen una influencia recíproca y una interacción continuas entre cada parte y las demás. Y es esto lo que quiero decir cuando hablo de la función social de la poesía en su sentido más amplio: que, en proporción a su excelencia y vigor, afecta al lenguaje y la sensibilidad de la nación entera.

No imaginen ustedes que digo que el idioma que hablamos está exclusivamente determinado por nuestros poetas. La conformación de la cultura es mucho más compleja. En igual medida será verdad, por cierto, que la calidad de nuestra poesía depende de cómo la gente use su idioma: pues el material de un poeta debe ser el idioma propio tal como se habla realmente a su alrededor. Si el idioma está mejorando, el poeta se beneficiará; si se está deteriorando, tendrá que extraerle lo mejor que pueda. Hasta cierto punto la poesía puede preservar, e incluso restituir, la belleza de una lengua; también puede ayudarla a desarrollarse, a ser tan sutil y precisa, en las condiciones más complicadas y para los cambiantes propósitos de la vida moderna como lo fuera en y para una época más simple. Pero la poesía, como cualquier otro elemento de esa misteriosa personalidad social que denominamos nuestra "cultura", ha de depender de muchísimas circunstancias que escapan a su control.

"La historia de la literatura Europea no manifiesta que alguno de estos países haya sido independiente de los demás; sino, más bien, que ha habido un intercambio constante, y que cada uno se ha visto periódicamente revitalizado por estímulos exteriores. En la cultura, la autarquía, general simplemente no da resultado: la esperanza de perpetuar la cultura de un país reside en la comunicación con los demás. Pero si la separación de culturas dentro de la unidad de Europa es un peligro, también lo sería una unificación que deviniera uniformidad. La diversidad es tan esencial como la fusión. Por ejemplo, hay mucho que decir sobre el uso, para fines limitados, de una lengua franca universal como el esperanto o el inglés básico. ¿Pues qué imperfecta sería la comunicación entre naciones si se realizara totalmente a través de una lengua tan artificial! O bien la adecuación sería completa en algunos aspectos, y en otros habría una incomunicación total. La poesía nos recuerda cuántas cosas hay que sólo pueden decirse en un idioma y son intraducibles. La comunicación espiritual entre pueblo y pueblo no se cumple sin individuos que se tomen el trabajo de aprender al menos un idioma aparte del suyo, y que por lo tanto sean capaces, en mayor o menor grado, de sentir en otra lengua. Y, de este modo, la comprensión que tenemos de otro pueblo necesita suplirse con la de los individuos de ese pueblo que se han tomado la molestia de aprender nuestro idioma... A veces, intentando leer en un idioma que no conozco muy bien, he descubierto que no comprendía bien un fragmento en prosa ... pero también he descubierto a veces que una pieza poética que era incapaz de traducir, que contenía muchas palabras para mí desconocidas y oraciones que no podía construir, transmitía algo vívido e inmediato que era único, diferente de cualquier cosa que exista

en inglés: algo que yo sentía que estaba comprendiendo aunque no pudiera ponerlo en palabras.

“De modo que la pregunta sobre la función social de la poesía nos lleva, quizá inesperadamente, a la cuestión toda de la relación entre países de distinto lenguaje, pero cultura vinculada, dentro del ámbito de Europa. Sin duda no pretendo pasar de este punto a cuestiones puramente políticas; pero desearía que quienes se ocupan de cuestiones políticas frecuentasen más las que yo acabo de considerar. Pues éstas son la cara espiritual de unos problemas cuya cara material concierne a los políticos. En mi lado de la frontera uno se ocupa de cosas que tienen leyes propias de crecimiento, que no siempre son razonables, pero que la razón debe aceptar de todos modos: cosas que no pueden planificarse claramente y que no aceptan la disciplina más que los vientos y la lluvia y las estaciones.

“Sí, finalmente, acierto creyendo que la poesía desempeña una “función social” para todo el pueblo del idioma de un poeta, sea o no consciente de la existencia de éste, puede deducirse que a cada pueblo de Europa le importa que los otros sigan teniendo poesía. Yo no puedo leer poesía noruega, pero si me dijese que ya no se escribe poesía en lengua noruega sentiría una alarma que sería algo más que comprensión generosa. Lo consideraría un brote de enfermedad capaz de extenderse por todo el continente; le comienzo de una decadencia cuyo significado sería que gentes de todas partes ya no podrían expresar, y por lo tanto, sentir, las emociones de los seres civilizados. Es algo, por supuesto, que podría suceder. Por todas partes se ha hablado mucho de la decadencia de la sensibilidad religiosa. El problema de la época moderna no es la mera incapacidad de sentir como ellos respecto a Dios y al hombre. Una creencia en la que ya no se cree es, hasta cierto punto, algo todavía comprensible; pero cuando desaparece el sentimiento religioso, las palabras en las que los hombres se han esforzado por expresarlo pierden sentido. Es cierto, lo mismo que el poético, el sentimiento religioso varía naturalmente de un país a otro y de una época a otra; el sentimiento varía, aun cuando la creencia, la doctrina, sigue siendo la misma. Pero ésta es una condición de la vida humana, y lo que a mí me causa aprensión es la muerte. Es bien posible que el sentimiento de la poesía, y los sentimientos que son la materia de la poesía, desaparezcan en todas partes: lo que acaso ayude a facilitar la unificación que algunos consideran deseable en bien del mundo.”²²

El lugar de la literatura en la escuela: dónde poner ese acervo cultural heredado.

Volvemos a las preguntas de Graciela Montes:

¿Qué lugar ocupa la literatura (podríamos decir el arte simplemente, si no fuera porque la literatura tiene la particularidad de estar hecha de palabras) ***en la vida de las personas*** (en la vida de los pueblos), ***y qué lugar ocupa en la escuela?*** ¿Es un lugar semejante funcionalmente, de manera que se podría decir que quien entró en ratos con la literatura dentro de la escuela esta mejor preparado para entrar en tratos con ella fuera de la escuela, en otras circunstancias de su vida? ¿o se trata de funciones por completo diferentes?

¿El contacto con la literatura en la escuela induce, prepara, ensancha, promueve, energiza, despierta el contacto con la literatura en la vida diaria?

¿Vale la pena que la escuela se ocupe de este asunto de la literatura? ¿qué le corresponde, brindar un “servicio mínimo” como para salvaguardar el famoso asunto de

²² T.S. Eliot, *Sobre poesía y poetas*, Icaria Ediciones, Barcelona, 1992.

la “igualdad de oportunidades”, o más bien ocuparse de abrir la puerta del derecho grande a transitar por la cultura?

¿Tiene algo que decir la literatura cuando de educación se trata?

¿Dónde radica el malentendido?

Para Graciela Montes este es un tema que más tiene que ver con la **educación** que con la **enseñanza**, pues la escuela de algún modo incluye la literatura entre sus quehaceres, transmite cierto repertorio nacional o universal que todo el mundo considera insoslayable. En la escuela y en el colegio circulan poemas, cuentos, novelas... se habla incluso de corrientes literarias, de estilos. Pero para Montes el gran problema es **dónde ponerlos**. Y eso es grave, dice, porque los poemas, los cuentos, las novelas, las corrientes literarias o los estilos sólo tienen sentido si contamos con un sitio dónde ponerlos, es decir, si hemos desarrollado antes nuestra **frontera indómita**, nuestra zona liberada. Está claro que no sirven para saciar las necesidades elementales del yo ni para modificar drásticamente las condiciones del mundo exterior; de hecho, sólo sirven a esa zona tercera. La cultura heredada sólo es útil en tanto puede convertirse en cultura propia, es decir, en tanto puede ingresar a la propia frontera indómita. Y, para eso, tiene que convertirse en experiencia²³.

“Me doy cuenta de que esto puede parecer una exigencia desmesurada. Se me dirá que bastante tienen los padres con atender a la subsistencia; que bastante tienen maestros y profesores con sus difíciles destinos de docentes en una sociedad desinteresada por la educación, que demasiado tienen con sus aulas sobrepobladas, sus sueldos lamentables, sus reformas educativas y sus contenidos básicos; que bastante tenemos todos con nuestro mundo estricto y abrumador como para ocuparnos, además, de desatar el gran paquete y convertir la cultura en experiencia ... a mi modo de ver, no hay vuelta que darle: enseñar literatura no puede significar otra cosa que educar en la literatura, que ayudar a que la literatura ingrese en la experiencia de los alumnos, en su hacer, lo que supone, por supuesto, reingresarla en el propio. Educar en la literatura es un asunto de tránsito y ensanchamiento de fronteras. Y un asunto vital, en el que necesariamente están implicados los maestros y profesores, aunque no sólo ellos.

“Claro está que es muy difícil ayudar a ensanchar la frontera de otros cuando la propia está encogida, apelmazada. Es casi imposible hacer que la cultura se convierta para otros en experiencia cuando es para uno sólo un dato del mundo exterior, un trámite; por ejemplo el requerimiento de un programa. Y es difícil poner las energías en la construcción de las fronteras cuando se crece de la confianza mínima en el mundo exterior, cuando no se gana lo suficiente para vivir, por ejemplo, o cuando todo es tan hostil que cualquier esfuerzo constructor parece perder sentido.

Sin embargo, si nos ocupamos de cultura nuestro oficio es ese, es eso lo que nos compete. Si ya no nos interesa nuestro oficio, si hemos decidido reemplazar toda reflexión sobre él por comentarios difusos acerca de las noticias aparecidas en los diarios, será porque ya hemos entregado una zona considerable de nuestra propia frontera.”

El malentendido.

Para la escritora, el gran malentendido que recae sobre la literatura –en la escuela– proviene de desconocer que aunque esté hecha de palabras y su soporte sean los libros, tal como el resto de las materias que se enseñan en el aula, la literatura viene de otro ámbito: **el arte, y se rige por otras normas.**

²³ Graciela Montes, Op. Cit. Pág. 54.

La literatura y el arte en general, dice Montes, esté o no esté hecho de palabras, pertenece, como ya lo hemos dicho, al la tercera zona de Winnicott: espacio de las construcciones simbólicas, de las grandes consolaciones, *el juego*, esa frontera entre el yo y el mundo que no es puro yo ni puro no-yo, especie de territorio liberado, el lugar donde se dejan las marcas, donde se ponen los gestos... El juego, la literatura, el arte en general no están –básicamente- para actuar sobre el mundo, ni están –básicamente- para satisfacer las necesidades del yo; el juego, la literatura, el arte en general *están para estar*, valen en tanto son construcciones en el vacío, en el fondo son pura pirueta, pura marca. Aun cuando, por el solo hecho de estar, acarreen tantísimas consecuencias secundarias sobre el destino del yo y sobre el destino del mundo y formen parte necesaria de su funcionamiento. Y aun cuando sus soportes –y esto es algo que hay que subrayar para no pasar por místico o ingenuo-, es decir, los libros, por ejemplo, y todos los circuitos que lo rodean (suplementos y revistas, editoriales, seminarios, etc.) formen parte de las condiciones del mundo y de la lucha por el poder, simbólico y económico, de grupos y de personas. Los libros pertenecen a la vez a varios campos. La literatura, en sí misma, pertenece al orden del arte en general –que, por supuesto, es muy complejo-, y, yendo hacia lo más sencillo, al orden primario del juego, como el trapo que se vuelve muñeca, como el palo de escoba que hace de caballo.

Sólo que la literatura está hecha de palabras y eso la complica con otros asuntos, está atravesada por la lectura y por la escritura, que son otra cuestión, y cuestión central de la escuela. He aquí una de las fuentes del malentendido. Ambas se ocupan de las letras y, sin embargo, digámoslo una vez más, *la literatura es sapo de otro pozo*. No es una especie natural de la escuela, aunque sea bueno, y hasta extraordinariamente bueno, que la escuela le haga un sitio. En el fondo la literatura es una extraña, una forastera, una rara, nativa de otros campos. Muchos desentendimientos derivan de no reconocer este hecho, tan sencillo en el fondo, de la diferencia.

Domesticar lo indomesticable: la escolaridad, la frivolidad, el mercado.

Para Graciela Montes, tres son las formas que se ha adoptado para domesticar el terreno indómito, creativo, libre, de la literatura:

La escolaridad, forma de domesticación más tradicional de la literatura, desde que la Contrarreforma sentó las bases de la educación europea en el siglo XVI. La Contrarreforma aceptó conservar los textos de la Antigüedad con la condición de que se convirtieran en *clásicos*, es decir: en áulicos. Recurrió al método de la tijera: los *excerpta*, los trozos, los extractos, un eficiente modelo de censura que permitía conjurar una serie de peligros: las referencias políticas, el paganismo. Por otro lado, domesticaban el acervo, achicaban la frontera, retiraban la literatura del sitio de libertad y la instalaban en una zona de trueque, la volvían “útil”. Lo gratuito es siempre un desafío y un descontrol, lo que está demasiado vivo es peligroso. Una buena interpretación psicologista, dice Montes, cualquier versión oficial de “lo que quiso decir el autor” o un cuidadoso análisis del discursos en su plano ilocutivo pueden servir por igual para convertir la literatura, *esa especie indómita, en una mansa y controlable mascota*.²⁴

La frivolidad se inició con el eslogan del “placer de leer”, una exhortación blanca que nació, al parecer para contrarrestar los efectos “duros” del fantasma anterior.

²⁴ Montes op. Cit., pág. 56

Rápidamente se lo asoció con “comodidad” y con “facilidad”, oponiéndoselo al “trabajo”, el “esfuerzo” (y el displacer”) propios de las prácticas de la escolarización.

El placer estaba vinculado estrechamente con el juego, y el descubrimiento del juego había sido muy valioso: el reconocimiento oficial de la frontera indómita. Sólo que muy rápidamente el juego se convirtió en consignas de juego. Las consignas, en actividades. Y las actividades terminaron resumiendo lo que se entendía por juego, mientras, en las bibliotecas, los blandos almohadones simbolizaban la facilidad, en contra de los viejos y duros pupitres... la frivolidad comenzó a remplazarse una auténtica experiencia de la literatura, es decir, el ingreso imprevisible del acervo a la propia frontera indómita, por un repertorio variado y pintoresco de consignas de juego y actividades más o menos estructuradas, con las que se buscaba cubrir el vacío.

El poder es **el mercado** y su ley de rédito máximo; lo que vende, manda. Para las leyes del mercado, las fronteras cerriles, todas las fronteras, la de la exploración y el juego, resultan francamente irritantes en su estado cerril. Convenientemente colonizadas, en cambio, pueden terminar por ser muy útiles. Domesticados, clasificados, encarrilados, pasteurizados y homogeneizados, los retoños de esos territorios salvajes pueden convertirse en fuente provechosa de ingresos. Al fin de cuentas, el arte, la cultura, la educación, la literatura, los juguetes, y el juego también se venden: los marketing, la prensa, un buen editing, para amaestrar las novelas más díscolas y ajustar título, estilo y hasta desenlace a las demandas del todo poderoso mercado.

Todo conspira hoy contra las fronteras indómitas; ¿tendrá sentido recordarlas? ¿tendrá sentido recordar la libertad de un gesto, la libertad del juego, la gratuidad de un poema cuando vivimos, como vivimos en un mundo saturado y saturador que nos acosa con sus pantallas, sus condiciones durísimas y sus datos? ...está claro que el momento no es propicio, que las circunstancias nos son adversas. Y, sin embargo, o por eso precisamente, yo hablo aquí de ensanchar la frontera, de construir imaginarios, de fundar ciudades libres, de hacer cultura, de recuperar el sentido, de no dejarse domesticar, de volver a aprender a hacer gestos, a dejar marcas, enfatiza Graciela Montes.

Lectores y lecturas: desconfiar de lo fácil.

Para la autora, el lector se va construyendo. Poco a poco deriva hacia otras formas de lecturas menos complacientes y más desafiantes. “Hay una lectura placentera, de almohadón –confortable, previsible, - y otra más sobresaltada, más activa, más incómoda, pero que promete alegrías nuevas. A esta se va llegando a fuerza de destellos, de pronto, el texto se nos hace evidente. Del mismo modo en medio de la vida cotidiana, el lenguaje... se nos hace evidente, contundente... Aparece la palabra indómita... la palabra inapropiada... equivocada... escandalosas, pero que también iluminan... toda escritura necesita de esos destellos para seguir creciendo están construidas sobre ese borde peligroso y deseable en el que la palabra esperada y confiable da un súbito giro y se vuelve palabra sorprendente.”²⁵

En una época en que se insiste en la facilidad, en que se recomienda deslizarse por las superficies, en que se pone acento en lo digerible, hay que recordar que la escritura y la lectura siguen siendo zonas indómitas.”²⁵

²⁵ Montes, op. Cit. Pág. 69.

El placer de leer, otra vuelta de tuerca.

La autora recomienda desconfiar de las frases publicitarias, las máximas, los eslogans, los refranes, las consignas, las muletillas y, en general, de toda forma de lenguaje congelado.

“Cuando las palabras se endurecen en una fórmula, cuando dejan de ir y venir, de buscarse, blandas, por entre los repliegues del cuerpo de un texto, cuando se vuelven estatua, nos están haciendo trampa, ya no sirven para mostrar sino para ocultar: muchas palabras trinchera se convirtieron en cárcel .”

La fórmula “*el placer de leer*” ¿qué significa?, se pregunta Montes, cierto paradigma educativo, ciertos discursos ciertos libros, ciertos ensayos.

Pronto “*el placer de leer*” pasó a ser eslogan de comodidad, facilidad, diversión, humor y sólo a veces: elección, libertad. El universo opuesto al placer de leer es incomodidad, esfuerzo, preocupación, rigor, deber, disciplina, lo “duro”.

Volviendo al origen, Montes ve el concepto de *el placer de leer*, ligado a una campaña necesaria: rescatar la lectura de los cotos cerrados, volviendo a una “lectura natural”, espontánea.

Se ligaba al rescate del juego, sede natural del aprendizaje: la valorización del juego como constructor de la inteligencia –que sacudió las estructuras y que tuvo al igual que el psicoanálisis tan extraordinarias y apasionantes consecuencias en la educación y en la epistemología-. Sin embargo, derivó en consignas: deslizamientos semánticos, resbalones en los significados y en las connotaciones que derivaron a su vez en cambios de denotación: deslizamiento dentro de los significados de algunas de estas palabras clave: juego, placer, lectura, cambio de actitud del emisor con respecto al receptor. A la enunciación –indicativa- de que los niños juegan y que cuando juegan se construyen: “entonces ¡juguemos!”. Y luego el imperativo: hay que jugar, inventen juegos. Del indicativo al imperativo, de la enunciación a la orden, de la ciencia a la normativa.

El juego que en la infancia es serio, en que el que juega busca construirse un lugar en el mundo, de a ratos en forma gozosa –dominándolo-, de a ratos explorando anticipando temores, pasó a ser el juego juguetero, sin compromiso ni consecuencias. En este deslizamiento se inserta la lectura placentera del “placer de leer”.

Jugar. Escribir. Y leer: develar un secreto.

¿En qué consiste el placer que da un poema? Se pregunta la autora, no hacen reír, no acarician, hay claves ocultas, asombrosos encabalgamientos, sobresaltan, y sin embargo, o por eso, hacen gozar. “Me gusta que no se consuman, que no se me agoten en la lectura, que me dejen la sensación de que puedo seguir robándoles los jugos secretos.”

El placer blando de la comodidad, ¿deja sitio para un placer como éste? el placer con desafío, propio del lector que acorrala un texto y lo toma por asalto y lo penetra una y mil veces porque el misterio sigue estando.

El placer de escribir. Los mejores momentos de la escritura se producen cuando se llega a zonas no planeadas y se atraviesan bien montada en las palabras.

La escritura no es algo mágico o místico, es un oficio, sólo que se ejerce sobre una materia muy escurridiza, las palabras, que ofrecen resistencia y que, como contienen en ellas toda la cultura, conducen a sitios insospechados; esa cuota de

exploración y riesgo asocia la escritura con el juego infantil, con sus gozos y sus sombras. El que escribe, como el niño que juega, busca. Busca construirse. Ensaya formas de dominio sobre el universo de las palabras, que le ofrece resistencia, del mismo modo en que el niño que juega ensaya sus dominios, construye lo propio y trata de domesticar al mundo. Se goza cuando se encuentra, aunque lo que se encuentre no sean a veces más que otros caminos para seguir buscando.

Para el escritor su escritura, como para el niño su juego, son cosas perfectamente serias.²⁶

Leer es, en un sentido amplio, develar un secreto. El secreto puede estar cifrado en imágenes, en palabras, en trozos privilegiados de ese *continuum* que llamamos “realidad”. Se lee cuando se develan los signos, los símbolos, los indicios. El que lee llega al secreto cuando el texto le dice. Y el texto, si le dice, entonces lo modifica. El lector entra en relación con el texto. Es él el que le hace decir al texto, y el texto le dice a él exclusivamente. Lector y texto se construyen uno al otro. Jugar, escribir y leer tienen, parece, algunas cosas en común.

Y no hay que separar momentos de lectura de textos elaborados, de lectura de formas elementales de alfabetización. Son sólo momentos, y tienen mucho más en común que diferencias.

El texto que está ahí para el primer desciframiento (misterio inicial)

El texto (descifrado) que dice.

Y el texto (por fin leído) que nos dice. Que entra en diálogo con lo que somos y, por lo tanto, nos modifica.

¿Quién dijo que leer es fácil?

Nos desvelamos por provocar la “codicia del texto”... sólo ella justifica el esfuerzo. .. leer vale la pena para develar el secreto pero, ¿cómo saber si es codiciable?²⁷

No son asuntos sencillos y han confusión, otra vez. Porque la literatura es algo más –o algo menos- que un discurso diferente; todo esto es más bien un asunto de pragmática. Se trata de que sencilla y diferentemente, la literatura ocupa *otra clase de lugar* en la vida de las personas; es verdad que hay emisor, receptor, mensaje..., pero en el fondo es todo un juego; la literatura está fuera del discurso, instalada en la magra frontera de libertad que hay entre la subjetividad y el mundo. Está ahí acompañada por el arte todo, por el equipaje simbólico de la cultura y por el juego. Al margen del mundo y también al margen de quienes se embarcan en ella, en los márgenes, justamente. En la tercera zona. Es su pertenencia a esa tercera zona la que le otorga independencia. Lo que no quiere decir, por supuesto, que no guarde relación con el mundo y la sociedad o con el individuo y su subjetividad. Está en la frontera, en el camino de los intercambios. Tampoco quiere decir que sea floja, divagante, sin reglas. Tiene sus reglas, rigurosas reglas de construcción y coherencia, y reglas, además, que la ligan a la literatura toda, a las tradiciones ya las rupturas, a distintos grupos, a la cultura y al arte. No quiere decir que sea inocente tampoco. Pertenece a la sociedad y de un modo u otro la refleja. Pero tiene sus reglas. Otras. Y sus ilusiones grandes de abrir la puerta a otras ilusiones, las de la cultura, por ejemplo, las de la ciencia o ilusiones más mezquinas de recortar trozos del mundo para manso consumo y pequeño servicio.

Ilusiones en conflicto: los cuentos infantiles.

²⁶ Montes op. Cit. Pág. 77.

²⁷ Montes, op. Cit. Pág. 86.

“...y de pronto, ahí estaba la **literatura infantil** tan pimpante en medio de los pupitres. Y no una literatura infantil vecina a la escuela, una escuelita autoportante de buenas costumbres, con sus historias de niños o animalitos desobedientes o haraganes o egoístas y sus graves o triviales moralejas, no un sucedáneo de los libros de lectura *sino una literatura con ilusiones de literatura y no de escuela*. Venía de otros cotos: el tiempo libre, la hora de irse a dormir, los fogones, las reuniones de amigos, los juegos imaginarios, el libro atesorado, las vacaciones, la soledad privada, los disfraces secretos, el recreo. Y de pronto la escuela, con sus fuertes tradiciones, la escuela, que siempre tuvo sus discursos específicos, sus rituales y su recorte particular de los bienes culturales, acogía a esta especie de otros territorios y la incluía en su repertorio. Fue toda una novedad y, repito, un gesto valiente por parte de la escuela, que se abrió para acoger lo heterogéneo, un gran gesto (en Argentina, en los 80), los nuevos textos –que incluían temas nuevos y un lenguaje nuevo y que, sobre todo, provenían del campo de la literatura y no de la pedagogía- fueron acogidos y desempeñaron un papel notable en los replanteos educativos: maestros y bibliotecarios inquietos, buenos lectores, dispuestos al humor, la fantasía nueva, la ironía, irreverencia de la palabra, y resultó eficaz. Trajo cambios, variedad, nuevos aires. Y, además, funcionaba. Tenía consecuencias en el territorio de la lectura, lo que es más importante, despertaba en los analfabetos la codicia del texto: leer valía la pena si con eso se podría entrar en el territorio de los cuentos. Y ahí quedó, en medio de los mayoritarios y necesarios discursos escolares, ese engendro bastante inclasificable, tan propio del tiempo libre como el juego pero sin duda más ambicioso, que estaba hecho de palabras, como los libros de estudio, pero que era evidente que obedecía otras reglas, que tenía sus propias ilusiones.

El equívoco del lugar.

Muchos, no tan lectores como los pioneros, ya no tenían claro el lugar de la literatura en sus propias vidas, no sabían qué hacer con ese inquilino algo esquivo a las rutinas ¿cómo controlar sus efectos, por ejemplo, cómo evaluarlo? Creció el afán por domesticar lo diferente, ponerlo al servicio de otras ilusiones, ahí comenzó el conflicto. La autora se instala en ese momento, a pesar de que la escolarización de la literatura es algo muy viejo, ya que este momento es ejemplar, aquí se completó un ciclo: de la diversidad a la homogeneidad, de lo casual a lo reglado, de lo global a lo fragmentario, de lo gratuito a lo aprovechable, de la pasión a la acción. Se puede comparar el caso al de la Contrarreforma, que aceptó conservar los textos de la Antigüedad con la condición de que se convirtieran en clásicos, es decir, en áulicos, y recurrió para ello al método de los excertos, los trozos o extractos, la fragmentación censurada, fragmentos literarios que sirvieron como modelos retóricos, como avaluos o excepciones de una norma... todo eso forma parte del folklore de la escuela. Pero este caso fue diferente... en este caso hay algo más complejo: un conflicto de ilusiones y de campos, y en el fondeo la gran cuestión ***de qué se entiende por educar.***

De la diversidad a la homogeneidad, de lo casual a lo reglado, de lo gratuito a lo aprovechable, de lo global a lo fragmentario, de la pasión a la acción. Un veloz proceso en el que han intervenido las fuertes tradiciones didácticas de la escuela, las distintas exigencias de un mercado cuyas reglas son más que nunca la homogeneización y el encarrilamiento, y las fluctuaciones de una literatura dispuesta a someterse, al menos en parte, a esas exigencias.

De la diversidad a la homogeneidad. Lo que inicialmente había sido un fárrago sin reglar, libros gordos y flacos... generando lecturas múltiples, diversas, se vuelve colección, serie, paquete organizado. Clasificación por edades. Por temas. Por tonos. Lecturas inducidas. Recomendaciones editoriales... Y mansedumbre por responder a ellas. Una organización del campo, en última instancia, pero que revierte sobre el campo, que tiene sus consecuencias.

De lo casual a lo reglado y de lo gratuito a lo aprovechable. Lo que empezó siendo una frecuentación más o menos casual y en todo caso gratuita, libros que traía en la mano un maestro o un bibliotecario lector, que se compartían, y comentaban con sencillez, pasó a depender de instructivos muy estrictos, a rodearse de rituales y a ser materia de usufructo regular, es decir, género escolar aprovechable.

De lo global a lo fragmentario. Lo que parecía un bagaje inacabable, el acervo total, un continuum de libros que llevaban a otros libros, títulos nuevos y recordados títulos viejos, autores de aquí y de allá, autores vivos y autores muertos, extrañas alianzas entre palabras que hacían flotar de un sitio al otro del gran repertorio a los lectores, fue acotado y fragmentado de maneras diversas. En un segundo momento, como culminación de la fragmentación, el libro de texto, el manual –habitante natural de la escuela, protagonista indiscutido de su circuito–, incorpora a sus páginas buena parte de la literatura que antes andaba por ahí suelta. De eso modo le rinde homenaje y, al mismo tiempo, la devora. Muchas veces llega acompañada e cuestionarios, comentarios y hasta, en algún caso, *adaptaciones* del texto original, agregando así un *plus* de rehomogeneización de lo antes homogeneizado y fragmentado.

De la pasión a la acción. Como si esto fuera poco se paga el tributo **al activismo**, propio de ciertas ilusiones escolares, y la lectura (la pasión) debe apartarse para dejar paso a la acción. Las actividades, el movimiento, los productos. La acción (siempre bien vista en la escuela) llega a tiempo para justificar la oscura pasión de la lectura.

Leer un cuento, una novela, más rara vez un poema, se fue convirtiendo en rápida y cada vez menos paladeada excusa para maquetas, murales, dramatizaciones, renarraciones y diversas acciones destinadas, en el fondo, a demostrar que el cuento, la novela, el poema en cuestión no eran tan inútiles como parecían, puesto que, vean ustedes, señores, han servido para todo esto.

Mucho trabajo, e hiperactividad ferias del libro donde hay ocasión para todo, menos para vérselas a solas y en silencio con un libro. Y es que la literatura da para mucho: ese costado de mimesis, como diría Aristóteles, que tiene, la convierte en herramienta utilísima a la hora de abordar los llamados temas transversales. Una instrumentación que me permite calificar de grave: se corre el riesgo de que terminen eligiéndose las lecturas por su adecuación a esas necesidades de actividad permanente, que se terminen eligiendo obras mansas y “llenas de temas útiles” –herramientas para todo uso que resultan tan baratas–, exprimibles hasta la última gota, pero mediocres o decididamente falsas, sin valor literario alguno, y que la nueva literatura sólo encuentre canales de publicación en tanto cumpla mansamente con ese rol de auxiliar docente.

El ciclo se cierra cuando la literatura pasa a ser, por fin, un **discurso más**, el bloque 4, el módulo 3, el capítulo 13, un ítem dentro del terreno de la lingüística, o de la lectoescritura, o de la retórica...”. En un popular manual de lenguaje se lee: “Usamos el lenguaje en forma de conversaciones, cartas, recetas, cuentos novelas, avisos clasificados, historietas y anotaciones. En todos estos casos el lenguaje sirve para lograr algo: expresar, informar, enseñar, pedir, convencer, deleitar”. La literatura llamada aquí “cuento”, o “novela”, pasa a ser un “ejemplo de uso del lenguaje”.

Sin embargo, esta postura olvida lo que es esencial a lo literario: **la ilusión**. En rigor, la poesía no comunica: es, está. Como dice Etienne Wilson: “el verso está ahí para

impedir hablar al poeta”. El escritor comunica su obra al lector, pero el texto en sí –lo que se llama “el discurso”- es pura ilusión, los dichos de un narrador imaginario, fantasmal, que se dirigen a un lector también fantasmal e imaginario.

¿Nuevamente en la enredada madeja?

He aquí el oscuro diagnóstico de Graciela Montes ¿estamos entonces nuevamente en medio de la madeja de Daniel Goldin?

Habría que rescatar algunos de los puntos señalados anteriormente por el mismo Goldin, por Lerner, para irnos acercando a una cierta propuesta. Sin embargo, creo que es necesario profundizar un poco más en la naturaleza de la literatura, no sólo por la zona de la que proviene -la tercera zona de Winnicott- sino por lo esencial en lo literario: la ilusión.

Tomaremos algunas reflexiones de Bruno Bettelheim²⁸ sobre la lectura y los aspectos **mágicos** que ésta conlleva en la infancia.²⁹

Saber leer: ¿utilidad práctica o apertura a otros mundos?

En su libro “*Aprender a leer*”, Bettelheim hace una distinción entre las dos formas que tenemos para aprender a leer: una práctica y consciente y otra de hondas raíces en el subconsciente que daría vuelo a la imaginación, permitiéndonos, en la infancia, una experiencia estética. Esta vuelve a reproducirse, en la edad adulta, cada vez que experimentamos el arte, la literatura, la música. Bettelheim nombra como **mágica**³⁰ a esta propiedad lábil, escurridiza de la lectura, que a la vez es el origen de la motivación de los niños para apreciar el mundo de los libros.

Al ingresar en la escuela, el niño se encuentra en una edad en que su racionalidad todavía no está bien desarrollada y en la que los sentimientos dominan al pensamiento. Así, pues, cuando algo reviste verdadera importancia para él, **tiende a investirlo de magia**; y cuanto más lo haga, mayor importancia tendrá para él desde el punto de vista emocional. Pero si no ve cierta magia en lo que hace, el pequeño mostrará poco interés.

Saber leer bien, dice Bettelheim, es de gran utilidad práctica en nuestra sociedad y en todo el mundo, pero desgraciadamente, aún los mejores maestros, para enseñar a leer emplean métodos que no sólo ocultan por completo el amplio universo al

²⁸ Bruno Bettelheim (1903-1990). En la pedagogía de la lectura, la obra de Bettelheim es una de las más brillantes en el siglo XX, y sus ideas siguen vivas con cada educador, promotor, animador y mediador de la lectura que da utilidad a sus experiencias para conseguir que los libros sean esos espacios liberadores y plenos de significados para la vida misma. Abrió caminos para comprender que los libros y la lectura tienen un valor mucho más amplio y decisivo que el que les confiere la inmediata utilidad práctica. Creía que no es el discurso de la utilidad práctica lo que le da sentido a la lectura de libros entre los niños, sino la firme creencia de que saber leer abrirá ante ellos un mundo de experiencias maravillosas (la magia de la lectura) y les permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueños de su destino. Explica: “Ver cómo un niño pierde la noción del mundo u olvida todas sus preocupaciones cuando lee una historia que le fascina, ver cómo vive en el mundo de fantasía descrito por dicha historia incluso mucho después de haber terminado de leerla, es algo que demuestra la facilidad con que los libros cautivan a los niños pequeños”.

²⁹ Bruno Bettelheim y Karen Zelan, *Aprender a leer*, traducción de Jordi Beltrán, México, Conaculta/Grijalbo, 1989.

³⁰ “Aquellos que durante toda su vida conservan un profundo compromiso con la lectura albergan en su inconsciente algún residuo de su convencimiento anterior de que **leer es un arte** que permite acceder a mundos mágicos, aunque pocos de ellos se den cuenta de que albergan esta creencia subconsciente...”

que da acceso la capacidad de lectura, sino que además impiden al niño adivinar que este universo exista... lo que se necesita para hacer que el niño desee aprender a leer no es el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura, sino la firme creencia de que saber leer abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino... Nuestra tesis —dice— debe dar al niño la impresión de que a través de la lectura se abrirán nuevos mundos ante su mente y su imaginación...³¹

Al educador moderno, que ve el aprendizaje de la lectura como la adquisición de una habilidad cognoscitiva especialmente importante, quizá le parecerá una idea inverosímil que dicha habilidad pueda dominarse bien sólo si, al principio y luego durante algún tiempo, la lectura es experimentada subconscientemente por el niño como un arte *mágico*, susceptible de conferirle un gran poder, y en ciertos aspectos desconocido. ***Sin embargo, el deseo del niño de penetrar en lo que él cree que son los secretos importantes de los adultos es lo que hace que el aprendizaje de la lectura se convierta en una aventura apasionante***, una aventura tan atractiva que el pequeño ansíe dedicar a su dominio la concentración y la energía necesarias.

Lectura y emoción.

No es su mérito objetivo sino la elevada valoración paterna lo que hace que la lectura resulte tan atractiva para el niño. Este atractivo no emana de los propósitos racionales y utilitarios que los padres puedan satisfacer por medio de la lectura, sino que el niño más bien responde a la ***absorción emocional*** de los padres en la lectura. Lo que le da atractivo para él es el hecho de que parece fascinar a sus padres. Lo que el niño desea poder compartir es el conocimiento secreto de sus padres. Cuando más coincidan la devoción paterna a la lectura y la creencia del niño en sus propensiones mágicas, más fácil será para el pequeño aprender a leer y más importante y agradable será para él la lectura.

Debido a su indiscutible importancia, la lectura debería ser el ejemplo supremo de qué es la ***educación*** en el sentido más hondo de la palabra: un ir de la irracionalidad a la racionalidad, empezando en los propósitos irracionales que poco a poco van siendo controlados por el ego y de esta manera transformados para hacer frente de modo racional a los desafíos tanto de la realidad externa como de la vida interior... Si la educación equipa a los estudiantes de esta manera, entonces enriquece su personalidad y hace que la vida sea más gobernable y valiosa. Pero la educación moderna —creyéndose capaz de eliminar el lento y tortuoso desarrollo de la irracionalidad a la racionalidad— tiende a mermar los recursos naturales del ego y a debilitarlo, dejándolo sujeto a la dominación de una irracionalidad que no ha sido transformada en grado suficiente por el proceso de educación.

La palabra poética..

³¹ Si la literatura ... no hubiera estado dotada inicialmente de cualidades que la hacían atractiva para nuestro inconsciente, y si todavía no conservara para nosotros algunas de estas cualidades, no nos sentiríamos plenamente comprometidos con ella, porque una parte importante de nuestra personalidad seguiría sin verse afectada...para que la literatura nos afecte más allá de lo que pueda expresarse fácilmente con palabras, nuestra respuesta a ella debe seguir conteniendo trazas de los sentimientos y de las ideas irracionales que proyectamos sobre tantas de nuestras experiencias infantiles.

Tal vez convendría recordar otra vez aquí que la ***literatura empezó como poesía***, dice Bettelheim, la cual formaba parte de la religión, como en las invocaciones a los dioses o las rimas a las que se atribuían propiedad mágicas... También hoy, para que la cultura constituya un objetivo realmente deseable a ojos del niño pequeño, éste debe dotarla de un significado ***mágico***. Sólo entonces resultará plenamente atractiva para su inconsciente, el cual, por ende, apoyará los esfuerzos conscientes que por dominar la lectura haga el pequeño. Pero si esta eliminación de las ***connotaciones mágicas*** se produce demasiado pronto y de modo excesivamente radical, la lectura no se verá fuertemente investida desde el punto de vista emocional.

Bruno Bettelheim asegura que las mentes de los niños responden con facilidad a la ***poesía auténtica*** y que ésta es lo que mejor les motiva para aprender a leer.³² También es especialmente importante para Bettelheim la característica del cuento en cuanto a obra de arte, "...el placer que experimentamos cuando nos permitimos reaccionar ante un cuento, el encanto que sentimos, no procede del significado psicológico del mismo (aunque siempre contribuye a ello), ***sino de su calidad literaria***; el cuento es en sí una obra de arte, y no lograría ese impacto psicológico en el niño si no fuera, ante todo, eso: una obra de arte... ***Como obras de arte que son***, estos cuentos presentan muchos aspectos que vale la pena explorar, además del significado y el impacto psicológico, al que este libro está dedicado. Por ejemplo, nuestra herencia cultural encuentra expresión en tales historias, y, a través de ellas, llega a la mente del niño... Los cuentos de hadas son únicos, y no sólo por su forma literaria sino también como ***obras de arte*** totalmente comprensibles para el niño, cosas que ninguna otra forma de arte es capaz de conseguir... Como en ***todas las grandes artes***, el significado más profundo de este tipo de cuentos será distinto para cada persona, e incluso para la misma persona en diferentes niños obtendrá un significado distinto de la misma historia según sus intereses y necesidades del momento. Si se le ofrece la oportunidad, recurrirá a la misma historia cuando esté preparado para ampliar los viejos significados o para sustituirlos por otros nuevos."

La literatura infantil: los cuentos de hadas.

Todos tenemos tendencia, dice Bettelheim, a calcular el valor futuro de una actividad en base a lo que ésta nos ofrece en este momento y esto es más cierto en el niño que en el adulto... la idea de que el aprender a leer puede facilitar, más tarde, el enriquecimiento de la propia vida, se experimenta como una promesa vacía si las historias que el niño escucha, o lee son superficiales... estos libros estafan al niño en lo

³² El poeta Kenneth Koch, dice Bettelheim, enseñó a los estudiantes de tercer a sexto grado de la escuela pública 61 de Nueva York poemas de Donne, Shakespeare, Wallace Stevens, Lorca, etcétera, y comprobó que sus alumnos estaban preparados para comprender los valores reales de la literatura y mostrarse fascinados por ello, ansiosos de hacer suyo lo que la poesía ofrece, siempre y cuando fuera poesía auténtica. Pero los libros de lectura regulares les habían despojado del interés por leer. Refiriéndose a los poemas que aparecen en las cartillas actuales, Koch afirma: "Los criterios habituales que guían la elección de poemas para enseñar a los niños están equivocados... Estos criterios son la posibilidad de una comprensión total, lo cual atrofia la educación poética de los niños al no darles a entender nada que no hayan entendido ya: el "infantilismo" del tema y de su tratamiento, que se muestra condescendiente con sus sentimientos e inteligencia; y la "familiaridad", que les obliga a seguir leyendo los mismos poemas impropios. Un ejemplo de "infantilismo", especialmente susceptible de impedir que los niños amen la poesía y se la tomen en serio, es una visión empalagosamente dulce y tranquila de la vida."

que éste debería obtener de la experiencia de la literatura: **el acceso a un sentido más profundo**, y a lo que está lleno de significado para él, en su estadio de desarrollo...³³

Para que una historia mantenga de verdad la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad. Pero para enriquecer su vida, ha de estimular su imaginación, ayudarlo a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere solución a los problemas que le inquietan... debe estar relacionada con todos los aspectos de su personalidad al mismo tiempo; y esto dando pleno crédito a la seriedad de los conflictos del niño, sin disminuirlos en absoluto, y estimulando, simultáneamente, su confianza en sí mismo y en su futuro.

En toda la “literatura infantil” –con raras excepciones- no hay nada que enriquezca y satisfaga tanto, al niño y al adulto, como los **cuentos populares de hadas**. En realidad, a nivel manifiesto, los cuentos de hadas enseñan bien poco sobre las condiciones específicas de vida en la moderna sociedad de masas; estos relatos fueron creados mucho antes de que ésta empezara a existir. Sin embargo, de ellos se puede aprender mucho más sobre los problemas *internos de los seres humanos*, y sobre las *soluciones correctas* a sus dificultades en cualquier sociedad, que a partir de otro tipo de historias al alcance de la comprensión del niño. Al estar expuesto, en cada momento de su vida, a la sociedad en que vive, el niño aprenderá, sin duda, a competir con las condiciones de aquélla, suponiendo que sus recursos internos se lo permitan. El niño necesita que se le dé la oportunidad de comprenderse a sí mismo en este mundo complejo con el que tiene que aprender a enfrentarse, porque a menudo su vida le desconcierta. Necesita ideas de cómo poner en orden su casa interior, y, sobre esta base, poder establecer un orden en su vida en general.

El niño encuentra significado a través de los cuentos de hadas... A través de los siglos, al ser repetidos una y otra vez, los cuentos se han ido refinando y han llegado a transmitir, al mismo tiempo, sentidos evidentes y ocultos... Aplicando el modelo psicoanalítico de personalidad humana, los cuentos aportan importantes mensajes al consciente, preconsciente e inconsciente, sea cual sea el nivel de funcionamiento de cada uno en aquel instante. Al hacer referencia a los problemas humanos universales, especialmente aquellos que preocupan a la mente del niño, estas historias hablan a su pequeño yo en formación y estimulan su desarrollo y a mismo tiempo liberan al preconsciente y al inconsciente de sus pulsiones. nivel de inteligencia, encuentran más satisfacción en los cuentos de hadas que en otra.

El autor se pregunta por qué, en su experiencia, dichas historias tienen tanto éxito y enriquecen la vida interna del niño. Al analizarlas se dio cuenta de que éstas, en un sentido mucho más profundo que cualquier otro material de lectura, empiezan, precisamente, allí donde se encuentra el niño, en su ser psicológico y emocional. Hablan de los fuertes impulsos internos de un modo que el niño puede comprender inconscientemente, y –sin quitar importancia a las graves luchas internas que comporta el crecimiento- ofrecen ejemplos de soluciones, temporales y permanentes, a las dificultades apremiantes.

El placer que experimentamos cuando nos permitimos reaccionar ante un cuento, el encanto que sentimos, no procede del significado psicológico del mismo (aunque siempre contribuye a ello), **sino de su calidad literaria**; el cuento es en sí una obra de

³³ Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de Hadas*, traducción castellana de Silvia Furió, Editorial Crítica, Grijalbo, Barcelona, 1977.

arte, y no lograría ese impacto psicológico en el niño si no fuera, ante todo, eso: una obra de arte.

La lucha por el significado.

La comprensión del sentido de la vida... no se adquiere repentinamente... dice Bettelheim, obtener una comprensión cierta de lo que es o de lo que debe ser el sentido de la vida, significa haber alcanzado la madurez psicológica... en cada etapa buscamos, y hemos de ser capaces de encontrar, un poco de significado congruente con el que ya se ha desarrollado en nuestras mentes; la sabiduría se va formando poco a poco...

Bettelheim se enfrentó al problema de descubrir cuáles eran las experiencias más adecuadas, en la vida del niño, para promover la capacidad de encontrar **sentido** a su vida y ***llegó a la conclusión que lo más importante es el impacto que causan los padres y aquellos que están al cuidado del niño, en segundo lugar, nuestra herencia cultural, si se transmite al niño de manera correcta.***

Cuando los niños son pequeños la literatura es la que mejor aporta esta información Bettelheim encuentra que la literatura que pretendía desarrollar la mente y personalidad del niño era insatisfactoria, no conseguía estimular ni alimentar los recursos para vencer los problemas internos. Los relatos de la escuela están diseñados para enseñar las reglas necesarias, sin tener en cuenta el significado. El volumen abrumador del resto de la llamada “literatura infantil” intenta o entretener o informar, o incluso ambas cosas, pero casi todos estos libros son superficiales. La adquisición de normas, incluyendo la habilidad en la lectura, pierde su valor cuando lo que se ha aprendido a leer no añade nada importante a la vida de uno... Los cuentos de hadas se toman en serio estas angustias existenciales y hacen hincapié en ellas: la necesidad de ser amado, el temor a que se crea que uno es despreciable. El destino de los héroes convence al niño de que, como ellos, puede encontrarse perdido y abandonado en el mundo, andando a tientas en medio de la oscuridad, pero como ellos, su vida irá siendo guiada paso a paso y recibirá ayuda en el momento oportuno.

Los cuentos de hadas y el conflicto existencial.

Para poder dominar los problemas psicológicos, superar frustraciones narcisistas, conflictos edípicos, rivalidades fraternas, renunciar a las dependencias de la infancia, obtener un sentimiento de identidad y autovaloración ... el niño necesita comprender lo que está ocurriendo en su yo consciente y enfrentarse, también, con lo que sucede en su inconsciente. Puede adquirir esa comprensión, y con ella la capacidad de luchar, no a través de la comprensión racional sino ordenando de nuevo y fantaseando sobre los elementos significativos de la historia, en respuesta a las pulsiones inconscientes. Al hacer esto el niño adapta el contenido inconsciente a las fantasías conscientes, que le permiten, entonces, tratar con este contenido. En este sentido los cuentos de hadas tienen un valor inestimable, puesto que ofrecen a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que le sería imposible llegar por sí solo, y algo más importante; la forma y la estructura de los cuentos de hadas sugieren al niño imágenes que le servirán para estructurar sus propios ensueños y canalizar mejor su vida... Los cuentos de hadas suelen plantear, de modo breve y conciso, un problema existencial. Esto permite al niño atacar los problemas en su forma esencial, cuando una trama compleja le haga confundir las cosas. El cuento de hadas simplifica cualquier

situación. Los personajes están muy bien definidos y los detalles, excepto los más importantes, quedan suprimidos. Todas las figuras son típicas en vez de ser únicas.³⁴

³⁴ Contrariamente a lo que sucede en las modernas historias infantiles, en los cuentos de hadas el mal está omnipresente, al igual que la bondad, tanto el bien como el mal toman cuerpo y vida en determinados personajes y en sus acciones. Esta dualidad plantea un problema moral y exige una dura batalla para lograr resolverlo. Por otra parte, el malo no carece de atractivos –simbolizado por el enorme gigante o dragón, el poder de la bruja o la malvada reina–, a menudo, ostente, temporalmente, el poder. En la mayoría de los cuentos, el usurpador consigue, durante algún tiempo, arrebatar el puesto que, legítimamente, corresponde al héroe. Sin embargo, el hecho de que el malvado sea castigado al terminar el cuento no es lo que hace que estas historias proporcionen una experiencia en la educación moral, aunque es un aspecto importante. Tanto en los cuentos de hadas como en la vida real, el castigo, o el temor al castigo, sólo evita el crimen de modo relativo. La convicción de que el crimen no resuelve nada es una persuasión mucho más efectiva, y precisamente por esta razón, en los cuentos de hadas el malo siempre pierde. Ello hecho que al final venza la virtud tampoco es lo que provoca la moralidad, sino que el héroe es mucho más atractivo para el niño, que se identifica con él en todas sus batallas. El niño realiza tales identificaciones por sí solo, y las luchas internas y externas del héroe imprimen en él la huella de la moralidad.

Dichos relatos representan, de forma imaginaria, la esencia del proceso del desarrollo humano normal y cómo logran que éste sea lo suficientemente atractivo como para que el niño se comprometa en él. Los personajes de los cuentos de hadas no son ambivalentes, no son buenos y malos al mismo tiempo, como somos todos en realidad.. La polarización domina la mente del niño y también está presente en los cuentos. Al presentar al niño caracteres totalmente opuestos, se le ayuda a comprender más fácilmente la diferencia entre ambos, cosa que no podría realizar si dichos personajes representaran fielmente la vida real, con todas las complejidades que caracterizan a los seres reales. La ambigüedad no deben plantearse hasta que no se haya establecido una personalidad relativamente firme sobre la base de identificaciones positivas.. Las elecciones de un niño se basan más en quién provoca sus simpatías o su antipatía que en lo que está bien o mal. El niño no se identifica con el héroe por su bondad, sino porque la condición de héroe le atrae profunda y positivamente. Para el niño la pregunta no es ¿quiero ser bueno? Si no ¿a quién quiero parecerme?

Los profundos conflictos internos que se originan en nuestros impulsos primarios y violentas emociones están ausentes en gran parte de la literatura infantil moderna; y de este modo no se ayuda en absoluto al niño a que pueda vencerlos. El pequeño está sujeto a sentimientos desesperados de soledad y aislamiento incapaz de expresar en palabras esos sentimientos y tan sólo puede sugerirlos indirectamente: miedo a la oscuridad, a algún animal, a su propio cuerpo.

3. Sintetizando miradas.

Aunque coincidimos con Bruno Bettelheim que la motivación por la lectura tiene un origen emotivo y tal vez más cercano a la herencia que a la educación, creemos que la escuela, y particularmente las educadoras iniciales, tienen un papel importante en la formación, del alumno como *usuario pleno de la cultura escrita*.

El presente trabajo ha privilegiado la mirada de Graciela Montes y su experiencia como escritora, editora, divulgadora de literatura infantil y juvenil, para insistir en la inserción de la Literatura en las aulas desde su especificidad, vale decir, la de una obra de arte.

Las razones para implementar el acercamiento a la literatura desde un lugar específico, tiene que ver con la definición de Daniel Goldin al abordar el tema de la lectura y escritura: ***El aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela y el aprendizaje escolar a través de la lectura y escritura, como dos problemas concatenados pero diferentes.***

Problematizadas las preguntas de Graciela Montes sobre la relación de la escuela con la literatura, (situada esta última en un territorio libre, no sometido a regla - la *zona indómita*- siempre en estado de elaboración y lugar potencial para toda creatividad futura) concordamos con la autora en que la educación, más que la mera enseñanza, puede contribuir considerablemente al angostamiento o ensanchamiento de este territorio (libre) necesario. Es ahí donde está la literatura; ahí se abre la frontera indómita de las palabras y el papel central que juega en la cultura: la dicotomía fantasía/realidad, entendida como la oposición entre dos conceptos que, socialmente utilizados, posibilitan o inhiben determinadas experiencias.

Son estas experiencias, creativas, lo que Montes llama libertad y perplejidad ante la lectura y ante la propia escritura como experiencias no acomodaticias a los órdenes establecidos. Y es ésta la relación que, a juicio de la autora, debe primar en la lectura, tomada ésta en su acepción más amplia.³⁵

Por qué recurrí a estos autores en la exposición de este planteamiento.

Principalmente por la coincidencia de sus miradas sobre la literatura como zona liberada y liberadora, siempre creadora, capaz de hacer pensar, cuestionar, movilizarse,

³⁵ **No se lee sólo con palabras.** Una ciudad, con sus calles, su carácter, su diseño, es una lectura. El modo en que se organiza una casa, la manera de poner la mesa y servir la comida, de tender la ropa, de cosechar la uva, son lecturas. Lo es la crianza que se le da al hijo. Acariciar un cuerpo es un modo de leerlo, también lo es echarle una manta encima. El Guernica de Picasso es una lectura. A la inversa, algunos amontonamientos de palabras no son ni generan lectura. Graciela Montes: De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca. , Abril de 1999. Congreso Internacional de Lectura, Feria del Libro de Bogotá. Publicado en las Memorias del Congreso, Fundalectura, 1999.

transformar. Es significativa la reflexión de estos autores en torno a la importancia de la palabra poética.³⁶

La poesía, dice Graciela Montes, –la dimensión poética de la palabra– es, de todas las formas textuales, la más capaz de crear presencia y lo más parecido a un ser viviente. Por muchas razones. Porque apela a los sentidos, y devuelve la memoria de lo sonoro –aliter, ruge, sisea, ulula, ritmo, consueña y parece nacida para erotizar la lengua–. Porque genera imágenes –metáforas y ficciones– incesantemente. Porque vuelve extraño el lenguaje y lo fisura de mil modos, con lo que el enigma puede vislumbrarse por entre las grietas. Por la mimesis de la vida que siempre entraña: las historias, los personajes, las sociedades, los objetos, los recuerdos, los paisajes, los interiores, las situaciones, los momentos históricos, los dialectos y las jergas, los mitos. Y sobre todo por ese carozo de materia inexplicable que contiene, porque en la poesía hay un punto que siempre se escurre, que no está bajo el control del lector. A la nostalgia del cuerpo, a la pregunta que se hace Steiner de cómo recuperar la irrecuperable textura, el irrecuperable color, la irrecuperable presencia de la rosa con la palabra “rosa”, el poeta responde con el poema, que se acerca amorosamente hasta el borde de la rosa, de lo que, como decía Wittgenstein, jamás podrá decirse, porque es pura presencia. La del poeta es la palabra que más cerca puede estar del silencio.³⁷

Mirado desde la perspectiva de los maestros, es importante enfatizar los puntos señalados tanto por Graciela Montes, como por Daniel Goldin: para conseguir una aproximación distinta del maestro a la lengua escrita en su práctica profesional, se le debe dotar de instrumentos para analizar en principio su propia historia lectora.

Más allá de los futuros cursos de capacitación –siempre teóricos– el maestro debería llegar a las aulas no sólo con un corpus de lecturas, sino con una forma de acercamiento a la lectura y escritura que permita motivar a los alumnos desde su infancia.

Enfatizamos algunos de los puntos tocados por Goldin en cuanto a la necesidad que tienen los maestros de un acercamiento a la lectura y escritura en su dimensión creativa.

Si el maestro se siente inseguro –en cuanto a sus lecturas– privilegiará su propio punto de vista, en cambio, cuando se siente seguro, admitirá diferentes acercamientos, permitiendo el enriquecimiento de la clase.

Si no ha experimentado la lectura y escritura en clases con los alumnos, corre el riesgo de que en las capacitaciones, generalmente teóricas, su asimilación sea superficial.

En cuanto a la selección de materiales de lectura, es imprescindible que el maestro tenga una experiencia de lecturas, para saber qué textos elegir –dentro de la

³⁶ Me refiero a la palabra poética “en su posibilidad crítica, en su tentativa ferviente, en su apuesta enigmática, en su apertura continua” palabra “que ha renovado la arquitectura tradicional de los géneros literarios, y que en las formas polifónicas de la narración se estructura en expansión indagatoria, como el lenguaje de otra certidumbre: la de una interrogación y la del testimonio crítico de esa pregunta.” Julio Ortega, prólogo a *Palabra de Escándalo*. Tusquets Editores, 1974.

³⁷ Graciela Montes: De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca, *Abril de 1999. Congreso Internacional de Lectura, Feria del Libro de Bogotá. Publicado en las Memorias del Congreso, Fundalectura, 1999.*

escasa disponibilidad que existe frecuentemente en las escuelas- o dado el caso propiciar la adquisición de ellos.

La carencia de experiencias reales de lectura, no sólo no estimulan la formación de lectores, sino que agranda la distancia entre el universo de los libros y los lectores.

Para aceptar las prácticas de escritura "invisibles", que constituyen el sentido social de la palabra escrita, el maestro debería estar familiarizado con la literatura "tradicional" o "canónica", de este modo tendría más herramientas para distinguir y aceptar los materiales de lectura y las prácticas de escritura frecuentes en la cotidianidad de los niños, e incluso aceptar otras formas de literatura no canónicas y otro tipo de lectores.³⁸

Como afirma Goldin, "El problema es que cada propuesta corre el riesgo de convertirse en una actividad más, si no hay un verdadero **cambio de actitud hacia la palabra**, y sobre todo hacia el lugar que ésta ocupe en múltiples relaciones, del lector consigo mismo y con los otros".

El nuevo acercamiento de la escuela a la palabra no se logra exponiendo teorías sino abriendo espacios. El espacio aquí propuesto es el **Taller de creación literaria**, que también podría llamarse **Taller de lectura escritura creativa**.

³⁸ Tal vez como complemento de esta percepción de "la lectura", sería interesante ver la mutación en los "órdenes de lectura", propuesta de Graciela Montes que incluimos como anexo al final de este trabajo.

Anexo.

Siguiendo la mirada de Graciela Montes, quisiera referirme al “nuevo lector”, diferente a la percepción de “lector” que siempre hemos manejado. Reforzando la idea de que lectores siempre habrá, que es la forma de leer lo que cambia: “...algo se quebró”, dice Montes... pero no fue la lectura, sino un cierto orden de lectura.³⁹

La lectura muda, cambia, deberá ser refundada una y otra vez, pero sería un error darla por muerta: de qué hablamos cuando hablamos de lectura. Leer es adoptar la posición de lector, es retirarse un poco frente a lo que nos intriga, nos provoca y desconcierta y, desde allí, recoger indicios y construir sentido... un sentido más o menos habitable, que vuelve “lo que está ahí”, siempre enigmático y mudo, más entendible, o más acogedor, o más tolerable, o más propio... siempre seguiremos codiciando el sentido...

Muchos mitos sociales cayeron, pero no la lectura, el hambre de sentido, el impulso a seguir leyendo, que sólo está mutando, regenerándose.

De nuestra comprensión de esa mutación, dispuestos a la perplejidad, depende que podamos mover la historia.

Importantes para estos cambios en los hábitos de lectura han sido las transformaciones culturales de los últimos 80 años:

- Los medios de comunicación masiva y sus consecuencias en cuanto a extensión de la información, masificación, unidireccionalidad y control social.
- Extinción del optimismo iluminista y su idea de progreso ilimitado tanto en el crecimiento económico como en el dominio de la naturaleza y posibilidad de extender el progreso al resto del planeta
- Escepticismo frente a las grandes teorías y filosofías que explicaban la realidad
- Fragmentación y pluralismo en todos los órdenes
- Mercantilización generalizada y protagonismo del consumidor
- Industria cultural concentrada
- Avance de la espectacularización
- Puesta en jaque de la identidad (que depende menos de las viejas culturas, que están fisuradas, y mucho más del marketing y de los medios) con la consiguiente sensación de andar a la deriva
- Aparición de los mundos y lazos virtuales, computadora, memoria,

Estos nuevos lectores se las tienen que ver con un mundo estallado, de memoria e información sin medida, inmanejable, rígido pero sin orden reconocible, ajeno, con solicitudes variadísimas, soportes nuevos y mediciones cada vez más complejas que lo alejan de la experiencia directa de “lo que está ahí”, sencillamente. Estos lectores no piensan en alcanzar grandes sentidos, los cosmos tienden a ser más fluidos o más livianos, menos enfáticos mas cercanos a la conjetura que a la certeza y más predispuestos al cambio.

Esto de ninguna manera contradice la lectura en sí, la posición del lector, ya la mutación, la crisis y el cambio son muy propios de la lectura: toda lectura es provisoria

³⁹ Graciela Montes, *Mover la historia: lectura, sentido y sociedad*. Simposio de lectura. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, noviembre de 2001.

A diferencia de la lectura, el poder no se pregunta, tiende a consolidarse
 Y mientras se predica “filosóficamente” que todo es simulacro, juego, posición en el tablero y que debe suspenderse la construcción de sentido, los órdenes de poder no duda y adhieren férreamente a sus dogmas, el dinero no cambia de manos, las cifras rara vez se descontruyen y tienen consecuencias en miles de millones de cuerpos concretos que se resisten a que se los tenga por simulacro.

Hay que ponerse a leer cuanto antes.

En nuestra vida práctica ¿debemos dotar de mayor significación a nuestros quehaceres?
 ¿Podemos cuestionar lo ya establecido?, se pregunta Montes y nos da algunos “consejos” para aproximarnos a la nueva lectura.

- La sacralización del libro ya no sirve, los libros deben elegirse uno a uno
- No es tanto cuestión de “dar a leer”, sino más bien de habilitar la lectura, la perplejidad, el deseo, el desequilibrio, la búsqueda de indicios y la construcción de sentido
- Al habilitar la lectura no podemos pretender tener todo bajo control, ya que control consolida significaciones, pero no auspicia lectura ni crítica; lo políticamente correcto, el sometimiento a la moda, la obediencia al mercado
- La perplejidad es buena, habilitar el pensamiento, la observación del mundo la pregunta acerca de lo que está ahí es una buena forma de habilitar la lectura antes y después de la letra.
- Como hay sobreabundancia de oferta la clave es la agudeza para elegir
- El lector busca al lector, los vínculos entre lectores generan lectura
- La alfabetización es imprescindible, recordar que no es el dominio de una destreza, sino la extensión de la postura del lector hacia el universo de lo escrito
- No parece muy inteligente disfrazar la lectura de farándula (aunque mejoren las ventas)
- La lectura supone un retiro
- La lectura supone elección, un consumidor y un lector no son lo mismo
- La letra es insustituible a la hora de construir sentidos complejos, sutiles y pasibles de comunicación, pero hay que habilitar también la lectura de otros textos (la imagen, el cine, la televisión) buena parte de la ficción contemporánea tiene su domicilio en ellos, para un joven lector contemporáneo se trata de una división forzada
- La lectura y escritura en pantalla y la exploración de memorias virtuales parecen capaces de darle una vuelta de tuerca a la lectura y a la escritura; propongo que les demos la franca bienvenida
- La lectura ha sido asociada una y otra vez al entretenimiento en los últimos años, tal vez sea hora de asociarla más a la perplejidad, la búsqueda y el pensamiento
- Es natural que sintamos inquietud por lo que puede perderse; no creo que se pierda en tanto logre ingresar a la lectura y no permanezca en el terreno del acatamiento; de todas maneras debemos estar preparados para soportar que algunas cosas que fueron significativas dejen de serlo
- A cambio, no deberíamos negarnos a las significaciones nuevas

Finalmente,

- No creo que haya que temer que los lectores desaparezcan; los lectores mutan, pero resisten...

BIBLIOGRAFÍA.

Martine Pulain, Prólogo a Michel Peroni, *Histoires de lire. Lecture et parcours biographique*. Bibliothèque publique d'information. Centre Georges Pompidou, Paris, 1988, en Daniel Goldin, *El poder y la formación de lectores en la escuela. Reflexiones en torno al papel de los directores en la formación de lectores*. Conferencia pronunciada en Oaxtepec, Morelos, el 29 de enero de 2000, en el foro de análisis "Líderes educativos: por una nueva escuela urbana", organizado por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

Daniel Goldin, *El poder y la formación de lectores en la escuela. Reflexiones en torno al papel de los directores en la formación de lectores*. Conferencia pronunciada en Oaxtepec, Morelos, el 29 de enero de 2000, en el foro de análisis "Líderes educativos: por una nueva escuela urbana", organizado por la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

Graciela Montes, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, (Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura, México, 1999).

_____, De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca, *Abril de 1999. Congreso Internacional de Lectura, Feria del Libro de Bogotá. Publicado en las Memorias del Congreso, Fundalectura, 1999*.

_____, *Mover la historia: lectura, sentido y sociedad*. Simposio de lectura. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, noviembre de 2001.

T.S. Eliot, *Sobre poesía y poetas*, Icaria Ediciones, Barcelona, 1992.

Bruno Bettelheim y Karen Zelan, *Aprender a leer*, traducción de Jordi Beltrán, México, Conaculta/Grijalbo, 1989.

Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de Hadas*, traducción castellana de Silvia Furió, Editorial Crítica, Grijalbo, Barcelona, 1977.

Julio Ortega, prólogo a *Palabra de Escándalo*. Tusquets Editores, 1974.